А. Г. Асмолов

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И КОНСТРУИРОВАНИЕ МИРОВ

ПСИХОЛОГИ ОТЕЧЕСТВА

ИЗБРАННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДЫ
в 70-ти томах

Москва — Воронеж
1996

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

Льву Семеновичу Выготскому,
Алексею Николаевичу Леонтьеву,
Александру Романовичу Лурия
посвящается эта книга.

А. Г. АСМОЛОВ

Культурно-историческая психология и конструирование миров

Психолог

Психопедагог

Психоисторик

Москва — Воронеж
1996

ББК 88.5
А90

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Московского психолого-социального института

Рецензент:
Академик АПСН, доктор психологических наук, профессор Д. И. Фельдштейн

Асмолов А. Г.
А90 Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 768 с.

ISBN 5-87224-106-2 ББК 88.5

В данную книгу избранных трудов известного психолога вошли его работы, посвященные разработке методологии современной психологии, а также использованию возможностей психологии в социальном реформировании реальности.

Книга предназначена для психологов, педагогов и студентов, готовящихся к психолого-педагогической деятельности.

ISBN 5-87224-106-2

Сдано в печать 15.02.96. Формат 84×108/32. Бумага газетная. Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 46,8. Тираж 10.000. Заказ № 5469. Отпечатано с компьютерного набора в издательско-полиграфической фирме «Воронеж». 394000, г. Воронеж, пр. Революции, 39.

Горацио
О день и ночь! Все это крайне странно!

Гамлет
Как странника и встретьте это с миром.
И в небе и в земле сокрыто больше,
Чем снится нашей мудрости, Горацио...

Гамлет. У.Шекспир

Введение

ПСИХОЛОГИЯ В ПСИХОЗОЙСКУЮ ЭРУ

Хотя книга «Психология в психозойскую эру» пока не написана, а я даже до конца не набрался решимости стать ее автором, ряд обстоятельств побуждают дать этому краткому введению в историю двадцатилетних поисков, размышлений и поступков название еще нерожденной рукописи.

До начала третьего тысячелетия остается менее пяти лет. Уходящий двадцатый век стал первым веком в истории человечества, осознавший себя веком новой психозойской эры. Именно психическая деятельность человечества отныне возведена в ранг геологического фактора, меняющего облик планеты.

Произошедшее благодаря Владимиру Ивановичу Вернадскому признание нашего времени психозойской эрой — это не просто смена концепций, теорий или идеологий. Перед нами разворачивается нечто совсем иное — смена миров.

И как некогда представители неклассической физики открыли иную реальность — странную реальность микромира, вставшие на путь В.И.Вернадского представители будущей неклассической психологии и истории окажутся перед еще более странным множеством миров сознания, густо опутавших нашу планету.

Можно называть эти миры «ноосферой» (В.И.Вернадский), «семиосферой» (Ю.М.Лотман), «полем предметных значений» (А.Н.Леонтьев). Каждое из этих названий высвечивает оттенки того особого слоя планеты, которой не-

прерывно видоизменяется в психозойскую эру. Главное же заключается в том, что эта особая реальность существует, и в ней исследователи сталкиваются с такими парадоксами, которые подстать парадоксам миров квантовой физики, теории относительности и самой невероятной фантастики.

Один из таких парадоксов, смущающих здравый смысл, называют парадоксом системного мышления: «элемент в системе» и «система в элементе», «личность в обществе» и «общество в личности». В формальную логику явно не укладывается то, что «личность», будучи элементом «социальной системы», может не только вместить в себя «социальную систему», но и потенциально привести к ее изменениям. В одной повести о детстве точно описывается, как подросток, ощутивший себя крупинкой в бесконечной вселенной, спрашивает, а есть ли он вообще на свете. И тотчас следует еще одно ошеломляющее его открытие: вселенная с миллиардами звезд и галактик умещается в его голове. Человек как «элемент» вселенной может вместить в себя всю систему. Как же постичь эти несуразные вещи. Возможный выход из этой парадоксальной ситуации позволяет наметить аналогия между личностью и микроскопической частицей, названной в честь автора космогонической теории расширяющейся вселенной А.А.Фридмана «фридмоном». Особенность фридмона заключается в том, что в нем, несмотря на микроскопически малые размеры, могут свертываться и упаковываться целые галактики. Миры во фридмонах обладают большим количеством измерений, чем трехмерное пространство и одномерное время. Исходя из гипотезы о фридмонах вполне правдоподобно вытекает допущение, что в ходе развития личности происходит как бы свертывание социального пространства в пространство личности, своеобразные вращивание и упаковка с изменением размерности большого мира в малом мире. А если это действительно так, то возникает соблазн увидеть в личности своеобразный «фридмон» историко-эволюционного процесса, несущий потенциальные возможности преобразования биосферы в ноосферу, то есть особый творческий «ген» эволюции в психозое. При всем кажущемся безумстве этой идеи она помогает понять то, что в психозойскую эру эволюция идет по пути размножения «миров», все новых и новых сред обитания. Творческие пульсации личности мо-

гут обернуться рождением иных культур и цивилизаций, иных вариантов развития человечества, иных «сред».

Ни чем иным как продуктами этих пульсаций являются мир классической физики Ньютона, геометрическое пространство Евклида, система координат Декарта. Все эти «миры» представляют собой проявления ноосферы, порожденные в ходе эволюции науки и претендующие в определенные исторические периоды на право быть единственной классической реальностью.

А кому не знакома великая формула, что «...сотворил Бог небо и землю». Или же овладевшая частью человечества идея «...мы наш, мы новый мир построим. Кто был ничем, тот станет всем». Почти несколько тысячелетий сменяющие друг друга поколения жили в Мире Библии, чуть более тысячелетия — в Мире Корана, около столетия — в Мире марксистской мифологии. И все эти миры вряд ли менее осязаемы, чем мир классической физики Ньютона.

Не знаю, будет ли когда-либо изобретен аршин для измерения величия того или иного мыслителя в истории человечества. Но верю, что пока еще глухо звучащий взрыв открытия Владимира Ивановича Вернадского, приведший к опознанию нашего времени как психозойской эры и прорыву в населенный многочисленными мирами слой планеты, вряд ли менее расширил границы познания, чем теория относительности Альберта Эйнштейна.

Идея Вернадского о психозойской эре меняет систему отсчета в размышлениях о месте психологии и роли психолога в историко-эволюционном процессе развития природы и общества. Какие выводы психология должна извлечь из понимания того, что в психозойскую эру психика стала фактором эволюции планеты? Уместно ли поднимать вопрос о том, что в психозойскую эру эволюция человеческого рода прокладывает свой путь через развитие все новых и новых сред обитания? Не будет ли нелепым предположение о том, что за проявлениями индивидуальности проступают потенциальные возможности различных траекторий эволюционного процесса, в котором те или иные индивидуальные образы жизни преобразовались в своего рода миры, образы жизни для многих поколений человечества?

За всеми этими рассуждениями угадывается подстерегающие психологов на границе третьего тысячелетия искушения: сумеет ли психология стать проектировочной дисциплиной, отстаивающей свое право на участие в констру-

ировании историко-эволюционного процесса? Наберутся ли психологи ответственности и окаянства претендовать на миссию проектировщиков истории? Отважатся ли они не только понять, но и предсказать, рождение каких миров может повлечь за собой принятие решений как на уровне отдельных личностей, так и на уровне социальных групп?

В предлагаемой вниманию читателя книге и представлены итоги поисков автора за период с 1974 г. по 1995 г., касающихся судьбы зарождающейся неклассической психологии и ее некоторых возможностей в социальном реформировании реальности. К каким бы феноменам, проблемам и концепциям я далее не обращался, истоком моего мировоззрения всегда были и остаются школа культурно-исторической психологии Льва Семеновича Выготского, деятельностный подход к анализу психических явлений Алексея Николаевича Леонтьева, а также концепция «физиология активности» Николая Александровича Бернштейна.

Жизненный путь каждого человека в известном смысле являет собой историю отклоненных альтернатив. Три основных части этой книги символизируют три сменяющих друг друга этапа профессиональной биографии: «Психолог», «Психопедагог» и «Психоисторик».

Не стоит пытаться увидеть за выделением этих этапов строгой хронологической логики. Они, скорее, отражают тот личностный смысл, который в ходе профессиональной биографии принимали различные социальные роли.

В роли психолога, преданного методологии науки как «искусству ради искусства», а также в роли преподавателя факультета психологии Московского государственного университета написаны, в основном, все работы, составляющие содержание первой части. В нее входят разделы «Истоки и горизонты культурно-исторической психологии», «Мир восприятия и памяти», «Мир бессознательного» и «Мир личности». Слова А.Н.Леонтьева о том, что психология должна развиваться «не в куст, а в ствол» относятся к общей композиции всей книги. Ее «стволом» является раздел «Истоки и горизонты культурно-исторической психологии», в котором объединены статьи автора и его единомышленников, ставшие в определенном смысле проектами для всех далее излагаемых исследований.

В роли психопедагога, пытающегося показать возможности историко-эволюционного деятельностного подхода в

появлении образования с необщим выражением лица, выполнены работы, представленные во второй части книги. Эти работы написаны в разных жанрах. Среди них и публицистические эссе, и интервью, и даже решения коллегии Министерства образования России. Будучи с 1988 г. главным психологом Государственного комитета по образованию СССР, а затем заместителем министра образования России, я намеревался реализовать через создание службы практической психологии исходные установки культурно-исторической психологии. Этот путь привел к проектированию вариативного развивающего образования, которое выступает как механизм историко-эволюционного процесса, бережно поддерживающий различного рода вариации в обществе, а не гасящий проявления индивидуальности человека.

Роли психопедагога и психоисторика как бы накладываются друг на друга в заключительной третьей части книги. Психопедагог верит, что через развивающее образование проходит дорога от тоталитарной культуры полезности, подавляющей проявления индивидуальности человека и начинающей агонизировать в неопределенных критических ситуациях разных исторических катаклизмов, — к культуре достоинства, поддерживающей индивидуальность человека и, тем самым, обладающей широким резервом нестандартных социальных действий в периоды различных исторических поворотов и драм. Психоисторик ввязывается в водовороты социальной политики и в меру сил пытается показать, какие последствия и сценарии влекут за собой те или иные решения, особенно когда они строятся без учета психики, в значительной степени определяющей разыгрывающиеся в истории спектакли. Рано или поздно различные реформаторы общества убедятся в том, что их реформы разбиваются о жестокие психологические миры «гомо советикус», рожденные на одном из последних исторических периодов эпохи психозоя.

Изложение композиционной структуры всех этих избранных работ будет не полным, если особо не подчеркнуть еще три момента. Первый из этих моментов связан с тем, что в состав некоторых разделов первой части включены три монографические работы, так и названных «книги»: книга I — «Принципы организации памяти человека» (раздел 2), книга II — «Деятельность и установка» (раздел 3), книга III — « Психология индивидуальности» (раздел

IV). Второй момент касается того, что в завершении книги приводятся краткие комментарии, поясняющие читателю, где впервые вышла данная работа и с кем в соавторстве она была написана. Третий момент композиционной структуры, требующий специального пояснения, — это встречающиеся на протяжении всего изложения повторы отдельных фрагментов или даже целых блоков в разных разделах книги. Так, например, с изложением основных принципов психологического анализа деятельности читатель встретится и в первом разделе, и в книге «Принципы организации памяти». Аналогично с положениями историко-эволюционного подхода он столкнется в первом разделе и в книге III «Психология индивидуальности». Проходящую через все избранные работы сквозную идею о переходе в историко-эволюционном процессе от культуры полезности — к культуре достоинства читатель обнаружит и в первом разделе книги, и в пятом разделе, посвященном миру образования. Причина подобных повторов не лень или небрежность. Они присутствуют в книге, во-первых, в разных контекстах и, тем самым, окрашиваются разным смыслом. Во-вторых, наличие этих повторов позволяет каждой работе остаться вполне завершенным произведением, которое нередко имеет своим адресатом разные круги читателей.

И в-третьих, каждая работа в этой книге — это и фрагмент книги, и ... фрагмент жизни. Конечно, как не раз повторял Алексей Николаевич Леонтьев, человек — это единственное в живом мире существо, которое может освободиться от груза собственной биографии. Мог бы и я постараться выпрямить пройденный путь, опору на марксистскую философию заменить в буквальном смысле многозначительными многоточиями или аккуратно потерять упоминания о «советской» психологии. Вполне бы мог это сделать, и даже в ряде случаев содержание работ от этих мягких коррекций ничуть бы не пострадало. Только тогда бы произошло еще одно небольшое изменение. Это был бы уже не я, а кто-то другой, конструирующий свой мир в эпоху психозоя.

ПСИХОЛОГ

Раздел I

Истоки и горизонты культурно-исторической психологии

1. Социальная биография культурно-исторической психологии

Моим стихам, как драгоценным винам,
Настанет свой черед.

М. Цветаева

Кризисы — это не временное состояние,
а путь внутренней жизни.

Л. Выготский

В сердце каждой науки живет воспоминание о золотом веке, это особое воспоминание. Оно сродни воспоминанию о будущем. И как бы ни шли поиски истины у сменяющих друг друга поколений исследователей, они с тревогой всматриваются в золотой век своей науки, не переставая задавать один и тот же вопрос: «Верен ли путь, по которому я иду?»

Золотым веком нашей психологии стали 20-е годы. В это дерзкое, полное противоречий время в психологию буквально ворвались молодые ровесники века — Лев Семенович Выготский, Александр Романович Лурия, Алексей Николаевич Леонтьев.*

Об этих мыслителях, и прежде всего о духовном лидере и основателе культурно-исторической психологии Л. С. Выготском, не перестают спорить представители самых разных направлений гуманитарного и естественного знания, науки и искусства. Более того, чем дальше во времени мы отходим от Л. С. Выготского, тем выше оцениваем его исторический рост, его роль в культуре и обществе. Фейерверк идей Л. С. Выготского и его ближайших соратников А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьева в истории культуры, лингвистике, общей психологии развития, детской и возрастной психологии, нейропсихологии и патопсихологии, социаль-

---

* См.: Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. М., 1981; А.Н. Леонтьев и современная психология. М., 1983; А.Р. Лурия и современная психология. М., 1982.

ной психологии, психологии искусства, этнопсихологии, дефектологии, педагогике и, шире, в *построении методологии гуманитарного знания* не только не угасает от соприкосновения с неумолимым временем, но и становится в преддверии третьего тысячелетия все ярче и ярче.

* * *

Методологи науки, философы, культурологи и психологи пытаются разрешить дразнящую загадку непреходящей современности Л. С. Выготского, его умения превращать в собеседников людей, которые, казалось бы, живут в разных мирах. С одними исследователями Л. С. Выготский сам начал диалог еще при своей жизни, а они продолжали отвечать ему спустя десятилетия. К ним, в первую очередь, конечно, относится ведущий психолог и методолог нашего столетия Жан Пиаже. Диалог Л. С. Выготского и Ж. Пиаже о закономерностях познавательного развития человека то затихал, то вновь начинал звучать.*

Этот диалог не только помог западным психологам 80-х гг. перенять от Л. С. Выготского эстафету его полемики с Ж. Пиаже, но и от исследований познавательного развития человека привел их к изучению истории разума в обществе и культуре. Тем самым дискуссия о внутренних закономерностях сознания переросла в конкретные исследования истории развития общения и сознания человека в обществе, дав начало новому витку культурно-исторической психологии.**

Среди исследователей психологии развития, на которых оказал влияние Л. С. Выготский, и виднейший психолог Дж. Брунер. Он называет четыре имени, в диалогах с которыми складывалась его концепция: Э. Толмен в США, Ж. Пиаже в Швейцарии, Ф. Бартлетт в Англии и Л. С. Выготский в СССР.***

Известный мастер методологии поведенческих и соци-

---

* См.: *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.; Л., 1934; *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.; Л., 1932

** См.: *Vygotsky L.* Mild in society/Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Cambridge, 1978; *Коул М., Скибнер С.* Культура и мышление. М., 1977; Социально-исторический подход в психологии обучения/Под ред. М. Коула. М., 1989; *Wertch J.* Vygotsky and social formation of mild. Cambridge, 1985; *Cole M.* Cultural psychology: Some general principles and a concrete example. Lahti, 1990.

*** См.: *Брунер Дж.* Психология познания. М., 1977.

альных наук, английский социолог Ром Харре* связывает с именем Л. С. Выготского построение нового пространства истинной психологии.

Только ли психологи обращаются к культурно-исторической психологии школы Л. С. Выготского? Нет необходимости объяснять чисто риторический характер подобного вопроса. В современных исследованиях по лингвистике, и прежде всего в классических работах Р. Якобсона и Н. Хомского, мы нередко встречаем идеи, развитые Л. С. Выготским и А. Р. Лурия. Роман Якобсон писал: «Так получилось, что на Западе я был, очевидно, первым человеком, который заинтересовался трудами Выготского... Произошло это благодаря тому, что мне попалась книга Александра Романовича Лурия об афазии, в которой он упоминал своего учителя Выготского. Я думаю, что корни нашей с Лурия близости во многом питаются идеями Льва Семеновича Выготского, которые нам очень близки и дороги. Именно учение Выготского помогло многим психологам, главным образом отечественным, безболезненно перейти от бихевиоризма и гештальтизма к новой идеологии, которая на вооружении и сегодня».** Приведенные размышления Р. Якобсона интересны не только содержащейся в них оценкой идей Л. С. Выготского. В этом фрагменте тонко схвачена связь между А. Р. Лурия и Л. С. Выготским. Чем бы ни занимался А. Р. Лурия, какие бы социальные драмы ни переживал, всегда, везде и во всем он оставался верен своему учителю. Это была верность любящего человека. И когда в своей последней автобиографической книге «Этапы пройденного пути» (1982) А. Р. Лурия пишет, что Выготский был гением, а его собственные работы — это не более чем разработка теории, которую создал Выготский, то это не просто фраза или поза. За этими словами — большая человеческая правда, на которую мог отважиться человек с собственными чертами духовной гениальности, способный через всю жизнь пронести восхищение учителем и спешащий с редкой щедростью восхищаться талантом своих учеников и коллег. Не только Р. Якобсону, но и многим другим ученым А. Р. Лурия помог познакомиться с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского.

В числе этих ученых и такой методолог гуманитарного

---

* См.: *Harre R.* Personal being. Oxford, 1983.

** Цит. по кн.: *Левитин К.* Личностью не рождаются. М., 1990. С. 37 — 39.

знания, культуролог и лингвист, как Вячеслав Всеволодович Иванов. В комментариях к книге Л. С. Выготского «Психология искусства» он, пожалуй, первым из исследователей, писавших о Л. С. Выготском, указывает на *междисциплинарный характер* культурно-исторической теории. Иванов отмечает, что Л. С. Выготский оставил «неизгладимый след в целом комплексе социальных и биологических наук о человеке (психологии, психиатрии, дефектологии, педагогике, педологии, лингвистике, литературоведении), в том числе и таких, которые при его жизни еще не существовали (психолингвистика, семиотика, кибернетика)». И далее он приводит мысль английского психолога Бернстайна: «...продолжение работ Выготского, наметившего путь к объединению биологических и социальных исследований, может иметь для науки не меньшее значение, чем расшифровка генетического кода».*

Проходит время, и меняется исторический ряд, в котором видит Вяч. Вс. Иванов место Л. С. Выготского. В первом выпуске сборника «Одиссей. Человек в истории» Вяч. Вс. Иванов пишет: «Антропологическая школа изучения истории культуры, созданная в СССР трудами М. М. Бахтина, В. Я. Проппа, И. Г. Франк-Каменецкого, О. М. Фрейденберг, Л. С. Выготского, С. М. Эйзенштейна и других наших ученых в 20 — 40-е гг., в ряде отношений опередила мировую науку. Во-первых, в трудах названных исследователей был выдвинут в качестве основного динамический принцип, согласно которому, начиная с выделения наиболее архаических пластов в синхронном описании «неофициальных» (народных, в частном случае «карнавальных») элементов данной культурной традиции, исследователь постепенно восходит к ее истокам и прослеживает путь ее дальнейшей трансформации.

Во-вторых, в *построенной Л. С. Выготским концепции истории культуры как развития систем знаков, служащих для управления поведением* (курсив наш. — А. Л.), нашла разрешение и волновавшая антропологов... проблема соотношения культуры и психологии личности. Именно этот круг идей Л. С. Выготского, развитый его школой, в последние годы оказывает все большее влияние на мировую науку. Важнейшие сдвиги намечаются при усвоении систем культуры следующим поколением, возможности

* Цит. по: *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1966. С. 503.

которого обнаруживаются именно на этапе трансформации при усвоении. Взаимодействие личности и общества, создающего благоприятную или неблагоприятную среду для развития задатков (в том числе и генетически предопределенных) личности, в трудах Выготского и его школы впервые начало исследоваться экспериментально. Выявляется широкий спектр — от полного подавления коллективом возможностей личности до широкого развития их по отношению к определенным социальным слоям (свободные граждане Афин времени Перикла и т.п.)».*

Два фрагмента Вяч. Вс. Иванова о Л. С. Выготском — и два Л. С. Выготских в разных системах координат. При обсуждении самой ранней работы Л. С. Выготского «Психология искусства», написанной в период между 1915 и 1922 гг., а также при обращении в комментариях к труду «Мышление и речь» Вяч. Вс. Иванов как бы помещает Выготского в контекст поведенческих наук, соразмеряет значение работ Л. С. Выготского с расшифровкой в биологии генетического кода. Другой Л. С. Выготский — как культурный антрополог — предстает со страниц сборника «Одиссей. Человек в истории культуры». И этот Выготский ищет разгадку рождения души скорее в истории культуры, чем в мире сознания.

Я не берусь утверждать, случайность ли то, что Вяч. Вс. Иванов в 60-е и в 90-е гг. видит разного Выготского. Случайно ли при этом в его видении Л. С. Выготского происходит сдвиг, чрезвычайно похожий на сдвиг во взглядах группы западных психологов, эволюционировавших в процессе обсуждения полемики между Выготским и Пиаже. Случайно ли познавательно-поведенческий образ концепции Л. С. Выготского со временем начинает тесниться культурно-историческим образом системы воззрений Выготского и его школы? Не берусь делать категоричных заключений. Ограничусь лишь замечанием М. А. Булгакова, что кирпич никогда никому случайно на голову не падает.

Вполне определенное желание «...довернуть идеи Выготского в историческом и культурологическом плане»** испытывают не только психологи, культурологи и лингвисты, но и философы.

---

* *Иванов Вяч. Вс.* Культурная антропология и история культуры // Одиссей. Человек в истории. М. С. 13.

** См.: *Библер В.С.* Мышление как творчество. М., 1975. С. 112.

С удивительной точностью В. С. Библер передает культурно-исторический смысл трансформации культуры в сознание личности, проступающей за исследованиями Л. С. Выготского о порождении мысли: «...Процесс *погружения* социальных связей в глубь сознания (о котором говорит Выготский, анализируя формирование внутренней речи) есть — в логическом плане — процесс *превращения* развернутых и относительно самостоятельных «образов культуры», ее готовых феноменов в культуру *мышления*, динамическую и расправленную, конденсированную в «точке» *личности*. Объективно развитая культура... оказывается обращенной в будущее формой творчества *новых*, еще не существующих, но только *возможных «образов культуры»*... Социальные связи не только погружаются во внутреннюю речь, они в ней коренным образом *преобразуются*, получают новый (еще не реализованный) смысл, новое направление во внешнюю деятельность...».* Точнее не скажешь. Тот, кто погружается в сокровенный замысел культурно-исторической психологии, тот явно и неявно переходит от анализа «сознания вне культуры» и «культуры вне сознания» к постижению тайны взаимопереходов, преобразований социальных связей в мир личности и сотворения личностью из материала этих связей миров человеческой культуры. *Осознать исходный замысел культурно-исторической психологии и означает увидеть в ней венчающую знания о развитии человека в природе и обществе дисциплину, предметом которой является понимание механизмов преобразования культуры в мир личности и порождения в процессе развития личности культуры.*

Стоит увидеть предмет культурно-исторической психологии, и многочисленные мифы о том, кем были Л. С. Выготский и его соратники А Р. Лурия и А. Н. Леонтьев, потихоньку начнут рассеиваться.** Честно говоря, затянувшееся на почти добрых шесть десятков лет дознание, кем был по профессии Л. С. Выготский, в каких отношениях он состоял со своей школой, существовала ли в принципе школа Л. С. Выготского, чем Л. С. Выготский занимался до 1917 г., порой напоминает мне беседу между героями

---

* *Библер В.С.* От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991. С. 111 — 112.

** См.: об этом: *Леонтьев А.А.* Л.С. Выготский. М., 1990.

романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» на Патриарших прудах. В ответ на замечание эрудированного редактора Берлиоза о том, что даже шестое доказательство Кантом существования Бога неубедительно, поэт Иван Бездомный заявил: «Взять бы этого Канта, да за такие доказательства года на три в Соловки!» «...Предложение отправить Канта в Соловки не только не поразило иностранца, но даже привело в восторг...

— ...Но, — продолжал иноземец... отправить в Соловки его невозможно по той причине, что он уже с лишком сто лет пребывает в местах значительно более отдаленных, чем Соловки, и извлечь его оттуда никоим образом нельзя, уверяю вас!

— А жаль! — отозвался задира-поэт».*

Выготский, как и Кант, не может предстать перед проводящими дознание о его профессиональной и социальной принадлежности критиками. А если бы и появился, то, уверен, он был бы весьма удивлен столь затянувшемуся выяснению, был ли он психологом, культурологом, логиком, «биологизатором», педологом или литературоведом.

Секрет современности Л. С. Выготского, ключ к пониманию «феномена Выготского» в истории науки почти нашли те исследователи, которые наиболее ярко описали «феномен Выготского». Я имею в виду прежде всего поразительные по своей силе и исторической зоркости работы американского методолога С. Тулмена «Моцарт в психологии», А. Пузырея «Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология» и А. Козулина «Психология Выготского». Все эти авторы, говоря о «феномене Выготского» как о загадке XX в., в самих своих характеристиках Л. С. Выготского почти приближаются к ее разгадке. Так, С. Тулмен пишет: «Самым выдающимся среди последователей Выготского был А. Р.Лурия — человек с необычайно широким кругом талантов и интересов. Вслед за Выготским — Моцартом в психологии... Лурия сумел стать Бетховеном...».**

«Подобно «Дон Кихоту» «культурно-историческая психология» — вещь возможная, но не неизбежная», — замечает А. Пузырей.*** Существует впечатляющая и интригу-

* *Булкаков М.А.* Романы. М., 1973. С. 430.

** *Тулмен С.* Моцарт в психологии//Вопросы философии. 1981. №10. С. 129.

*** Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М., 1986. С. 10.

ющая литературная сторона жизни Выготского, которая во многом подобна жизни литературных героев Томаса Манна, Германа Гессе или Бориса Пастернака. Она выглядит так, точно невидимая рука мастера собрала центральные темы интеллектуальной жизни двадцатого столетия и поместила их в одну биографию, свободно дополнив ее элементами исторической драмы, — пишет в прологе своей книги о Выготском Алекс Козулин.*

Еще З. Фрейд учил, что переименования, метафоры не являются случайными обмолвками, а имеют потаенный смысл. В образных сравнениях Л. С. Выготского и А. Р. Лурия с Моцартом и Бетховеном, в уподоблении судьбы Л. С. Выготского судьбам литературных героев Т. Манна, Г. Гессе и Б. Пастернака — ключ к пониманию «феномена Выготского» и особости его пути в науке. Выготский всегда, даже когда его тексты транслировались с помощью бихевиористской или рефлексологической научной терминологии, занимал глубинную смысловую позицию Мастера, подлинного художника, занятого строительством культурной конкретной психологии человека.

Не примирить мне двух послов —
Слова без смысла, смысл без слов.

И «слова без смысла» — объяснительная рационалистическая психология и «смысл без слов» — понимающая описательная психология были одинаково отлучены и далеки от конкретной психологии человека в истории и культуре.

В этой ситуации Л. С. Выготский и приступил к работе ваятеля, использующего материал объяснительной и описательной психологии для создания произведения новой психологии. Именно *произведения*! Культурно-историческая психология и стала произведением новой культуры понимания человека, вышедшим из творческой мастерской Л. С. Выготском и его соратников. Если воспользоваться при понимании произведения Выготского условной типологией столь любимого Выготским поэта Осипа Мандельштама, то можно сказать, что Выготский был «смысловиком», а не «рациональным формалистом».

Произведение же «смысловика» иссыхает, гибнет в разъясняющем пересказе и открывается лишь исполняющему это произведение пониманию. О произведении, име-

---

* *Kozulin A.* Vygotsky's Psychology. A. Biography of Ideas. Cambridge, 1990. P. 1.

нуемом культурно-исторической психологией, можно сказать то же, что писал О. Мандельштам в «Разговоре о Данте» о поэзии: «Поэтическая речь, или мысль, лишь чрезвычайно условно может быть названа звучащей, потому что мы слышим в ней скрещивание двух линий, из которых одна, взятая сама по себе, абсолютно немая, а другая, взятая вне орудийной метаморфозы, лишена всякой значительности и всякого интереса и поддается пересказу, что, на мой взгляд, вернейший признак отсутствия поэзии; ибо там, где обнаружена соизмеримость вещи с пересказом, там простыни не смяты, там поэзия, так сказать, не ночевала...

В поэзии важно только исполняющее понимание — отнюдь не пассивное, не воспроизводящее и не пересказывающее».*

Культурно-историческая психология как произведение многосмысловое, полифонична и беспредельно открыта для исполняющего понимания. В отличие от поэзии исполнители этого произведения, созданного Моцартом в психологии, могут и сами стать композиторами. Однако начать надо непременно с исполнения. Иначе ничего не получится. С понимающего исполнения начинали последователи Л. С. Выготского — А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Л. И. Божович, Б. В. Зейгарник. По пути понимающего исполнения шли В. В: Давыдов, В. П. Зинченко и А. В. Петровский. Звучит понимающее исполнение и в работах Вяч. Вс. Иванова, В. С. Библера, Г. П. Щедровицкого, Дж. Брунера, У. Найссера, М. Коула и Дж. Верча. Однако это все те понимающие исполнения, в которых исполнители стали композиторами, соавторами и сложили новые пьесы.

Если постичь характер культурно-исторической психологии как *произведения* Моцарта в психологии, вопрос о причинах современности Выготского предстанет совсем в ином свете. Он будет столь же оправдан, как вопрос о современности Моцарта, Дюрера, Достоевского, Гегеля или Швейцера. То же отношение в культуре уместно и ко всей школе Выготского. К этой школе как к явлению культуры вполне приложимы слова О. Э. Мандельштама; «Литературные школы живут не идеями, а вкусами; принести с собой ворох новых идей, но не принести новых вкусов зна-

---

* *Мандельштам О.Э.* Слово и культура. М., 1987. С. 108 — 109.

чит не сделать новой школы... Благодаря тому, что в России в начале столетия возник новый вкус, такие громады, как Рабле, Шекспир, Расин, снялись с места и двинулись к нам в гости».*

Благодаря школе Л. С. Выготского в психологии возник новый вкус, и культурное пространство нашей психологии, обозначенное Л. С. Выготским, начали наряду с психологами (А. Адлер, Ф. Бартлетт, М. Вертгеймер, В. Кёлер, К. Коффка, К. Левин, Ж. Пиаже и другие) посещать социологи (Э. Дюркгейм, Дж. Мид), этнографы (Л. Леви-Брюль, Р. Турнвальд, Ф. Боас), лингвисты (Ф. Соссюр, А. А. Потебня, Р. Якобсон)... Ряд можно продолжать и продолжать. А какие встречи, оттянувшиеся на пятьдесят лет, с мастерами исторического человекознания — М. Фуко, К. Леви-Строссом, М. Мид — ждали бы психологию.

Однако золотой век — на то и золотой век, чтобы проходить, а потом начинать казаться временем сновидений. Идеи школы Выготского действительно, как отмечают некоторые философы, были погружены в многолетний анабиоз. Но эти идеи вовсе не потому погружались в анабиоз, что относились к сфере логики, философии или культурологии, а психологи не поняли их значения. Причина задержки движения культурно-исторической теории, ее замедления, разветвления по многим, порой внешне не связанным оттокам от основного русла заключена не в науке, а в социальной истории общества.

* * *

Вглядимся в судьбу культурно-исторической психологии, избрав в качестве точки отсчета конец 80-х гг., времени, в которое у общества обострилось шестое чувство — чувство необходимости обращения к психологии. Оно появилось, когда общество с удивлением вспомнило, что великие стройки делаются не только ради великих строек, а и во имя самих строителей. Вдруг обнаружилось, что строители — это не только «кадры», «работники», а и люди... Вот тогда-то и пробил час, когда вечный вопрос «что есть человек?» почти перестал восприниматься как абстракция или игра бездельного ума. В обществе начал оформляться заказ на понимание психологии человека. На первых порах социального изменения общества этот заказ еще зву-

---

* Там же. С. 66 — 67.

чит как шепот, который не всегда и не все слышат. Но не случайно сказано:

Быть может, прежде губ уже родился шепот,
И в бездревесности кружилися листы,
И те, кому мы посвящаем опыт,
До опыта приобрели черты.*

Общественная психология, которая, по замечанию Сергея Залыгина, в политически неизменном государстве ведет подпольный образ жизни, начинает меняться на наших глазах и вырывается на поверхность. Психология уже приобрела черты и прочно поселилась на страницах газет и журналов. Она спешит осознать цену пережитого в 30-е гг. раскола между идеалом и реальностью, глубокой трещиной происходящего сквозь человеческие судьбы разных поколений. Нужно ли покаяние? Как перейти от покаяния к действию? В чем причины социального инфантилизма? Где кончается авторитет власти и начинается власть авторитета?

«Все это, — писал в своих дневниках Алексей Николаевич Леонтьев, — ставит архиважную... социально-психологическую проблему, затрагивающую самые основания психологии современного человека, которые суть общие основания психологии как ведущей науки о человеке. До сих пор психология осознавала себя ведущей, но не была ею».**

И действительно, эти социально-психологические вопросы обсуждаются политиками, писателями, социологами, экономистами, историками, но... не психологами. Психологи в лучшем случае оказываются комментаторами уже случившегося.

Как бы ни было это горько, но приходится признать, что психология по-прежнему ориентируется не на социальные заказы, а на социальные приказы. Именем практики в погоне за сиюминутным эффектом одобряются «косметические» исследования, ну, например, по подгонке личности под профессию, и приговариваются к небытию работы по культурно-исторической психологии. Психолог если и появляется на месте социальных происшествий, то лишь тогда, когда событие произошло. Подросток стал

---

* *Мандельштам О.Э.* Избранное. Таллинн, 1989. С. 253.

** *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т.II. М., 1983. С. 241.

«трудным» или в семье наступил разлад — изредка зовут психолога. Зовут, чтобы объяснил случившееся... и иногда помог. Беда и боль современной психологии — утрата ее прогностической и конструктивной, архитектурной функций. Дело здесь в социальной биографии психологии, вынудившей психологов в 30-е гг. укрыться за стенами лабораторий для изучения «частных» психических процессов, в месте психологии в жизни общества времен административного социализма. В культуре, по выражению А. Н. Леонтьева, происходило «обнищание души при обогащении информацией (образ: человек с огромной головой и маленьким, маленьким сердцем)».* Даже когда гражданский голос ученика Л. С. Выготского Д. Б. Эльконина звучал, как это было при обсуждении вопроса о недопустимости введения обучения с шестилетнего возраста в школе, его просто не слушали. Увы, привыкли слушаться и разучились слышать.

Сегодня историки, философы и генетики как бы заново восстанавливают судьбы своих наук в культуре. А что произошло с культурно-исторической психологией? Какова ее социальная биография?

Для понимания социальной биографии культурно-исторической психологии необходимо прежде всего напомнить, что мозаику культур в ходе человеческой истории можно расположить как бы у двух полюсов — полюса полезности и полюса достоинства.** В культуре полезности господствует представление о том, будто мир — большие часы, которые заводит мудрый часовщик. Все размерено, предсказуемо и подчинено раз и навсегда заданному распорядку социальных действий. В литературе подобный социальный рациональный мир точными мазками передан в романе-утопии Е. Замятина «Мы» и в романе-утопии Дж. Оруэлла «1984». Но, как пелось в песне, «мы рождены, чтоб сказку сделать былью». Сказки-утопии Е. Замятина и Дж. Оруэлла сделались былью, они стали безличной культурой полезности, в которой любая психология конкретного человека и, конечно же, гуманистическая культурно-историческая психология были противны самой сути культуры полезности, уже фактом своего существования посягали на

* Там же.

** См.: *Асмолов А.Г.* Непройденный путь: от культуры полезности — к культуре достоинства//Вопросы психологии. 1990. №5

устои этой культуры, а тем самым были для нее опасны и избыточны.

Культура полезности оснащена своем рода идеологическими фильтрами, которые чутко определяют, какой «образ человека» имеет право поселиться в мышлении и обществе, стать предметом исследования в науке. Если огрублять описание «образов человека», так или иначе бытовавших в конце 20-х гг. в науках о человеке, в том числе и в психологии, то можно выделить как бы три спорящих друг с другом образа — образ «ощущающего человека» (его поздняя проекция в когнитивной психологии укрепилась в виде компьютерной метафоры «человек как устройство по переработке информации»); образ «человека запрограммированного» — марионетки (в поведенческих науках — «человек как система реакций», а в социальных науках — «человек как система социальных ролей»); образ «человека-потребителя» «нуждающийся человек», «человек как система потребностей»). Образ «человека-марионетки», «поведенческого робота», даже если этого не осознавали исследователи, наиболее оправдывался работами в области изучения условных рефлексов, рефлексологии и реактологии. Надо ли говорить, что именно этот образ «рефлексологического робота» был в конечном счете востребован командно-административной системой тоталитарного социализма.

В 30-е гг. тень культуры полезности тоталитарного социализма медленно, но верно наползала на генетику, ноосферную философию, психологию и педагогику.

В те годы генетик Николай Иванович Вавилов настаивал на том, что для развития сельского хозяйства необходимо проводить кропотливые экспериментальные исследования, не гнаться за сиюминутным практическим эффектом, уважать открытия, сделанные в других странах. Он говорил: «В кострах будем гореть, а от идей своих не откажемся». Увы, его слова оказались пророческими. В кострах не было недостатка, а России пришлось потом хлеб покупать за границей.

Сегодня мы вновь открываем Владимира Ивановича Вернадского. Но почему приходится делать это с таким опозданием, успокаивая совесть ссылкой на то, что, дескать, идеи Вернадского намного опередили свое время? Имеем ли мы право избегать анализа тех причин, по которым возведенные в сан философов догматики сталинской

эпохи старательно «закрывали» Вернадского? Они трудились в поте лица, изготавливая в жанре доноса трактаты о его злокозненном религиозно-философском мировоззрении. Вся система идей Вернадского пронизана уверенностью в уникальности и единстве человечества, ценности личности, в том, что природе ближе гуманистический «принцип солидарности», чем борьба за существование. Эти идеи были явно не в ладу с механистической, обезличенной картиной мира верующих сталинского периода и потому отторгались ими. Сможем ли мы постичь интеллектуальное богатство и трагедию обреченного на изоляцию и духовную ссылку мыслителя, если вырвем биографию В. И. Вернадского из жизни науки, предадим ее забвению?

Наряду с генетикой и философией, проповедующей «принцип солидарности», в культуре полезности подвергается остракизму и человекознание.

Культурно-историческая психология школы Выготского стремительно формировалась в те годы как практическая психология развития, выступая основой педологии — науки о целостном изучении развития и воспитания ребенка. Но в психологических исследованиях, диагностике индивидуальных способностей каждого ребенка складывавшаяся в 30-е гг. командно-административная система не нуждалась. В обстановке всеобщей унификации начала утверждаться педагогика казарменного типа. Тут-то рельефно обозначилось расхождение программы культурно-исторической психологии и программы построения тоталитарного социализма.

Культура полезности утверждала, что только она обладает правом решать, куда идти человеку, где ему быть, о чем ему позволительно думать. Резким контрастом по отношению к императивам культуры полезности дышат строчки писем Л. С. Выготского, написанные в 1930 и 1931 гг.

«Каждый человек должен знать, где он стоит. Мы с Вами тоже знаем и должны стоять твердо. Поэтому итог: Вы — а не кто другой — напишите реакцию выбора, эту главу о развивающейся свободе человека от внешнем принуждения вещей и их воли...»

«...Нельзя жить, не осмысливая духовно жизнь. Без философии (своей, личной, жизненной) может быть нигилизм, цинизм, самоубийство, но не жизнь. Но ведь философия есть у каждого. Надо растить ее в себе, потому что она поддерживает жизнь в нас...

Что может поколебать человека, ищущего истину. Сколько в самом этом искании внутреннего света, теплоты, поддержки! А потом самое главное — сама жизнь — небо, солнце, любовь, люди, страдание. Это все не слова, это есть. Это подлинное. Это воткано в жизнь. Кризисы — это не временное состояние, а путь внутренней жизни. Когда мы от систем перейдем к судьбам... к рождению и гибели систем, мы увидим это воочию».*

Комментировать эти строки, их потрясающую неуместность и нелепость в 30-е гг. — это все равно, что прозой пересказывать поэзию. Я не буду этого делать. И сказанного достаточно, чтобы ощутить драму и судьбы Л. С. Выготского, и всей программы культурно-исторической психологии.

Культуре полезности не нужны личности и науки, ориентированные на судьбы личности, на то, что стоит за каждой личностью, — изменчивость, вариативность, непредсказуемость. Эти науки, будь то культурно-историческая психология Выготского, ноосферная теория Вернадского или генетика Вавилова, опасны для тоталитарной системы, поскольку утверждают право на существование непредсказуемости, изменчивости в обществе. И тем самым ставят под сомнение саму модель прозрачного мира, которым может управлять по плану всевидящий часовщик.

Последователи Выготского как бы отступили после его смерти на территорию «частичных» деятельностей — памяти, восприятия, мышления. Временно затихли разговоры об этих процессах как высших формах поведения. Однако и в исследованиях конца 30-х гг. проявлялась позиция, которая может быть передана лаконичной формулой: «*Вначале* было дело» (Л. С. Выготский). Загнанные внутрь идеи культурно-исторической психологии были востребованы в годы Великой Отечественной войны, когда стало не до схоластических ярлыков и идеологических спекуляций. В исследованиях А. Р. Лурия по восстановлению функций мозга после ранения зарождается новая наука — нейропсихология. Разработка психологии мотивации поведения личности и произвольных высших форм поведения ведется

* Нельзя жить, не осмысливая духовно жизнь: Письма Л.С. Выготского к ученикам и соратникам/Публ. А. Пузырея//Знание — сила. 1990. №7 С. 93 — 94.

в цикле работ А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца, подытоженных в до сих пор современной книге «Восстановление движения» (1975). Все энергичнее продолжает начатый еще с Выготским диалог классик современного человекознания Н. А. Бернштейн, обсуждая с А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия и А. В. Запорожцем результаты исследований по построению движений.* Как и Л. С. Выготский, Н. А. Бернштейн приветствует содержащийся в цикле работ А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца протест против образца «человека-марионетки». Эта поддержка явно слышна в дошедших до нас шуточных стихах Н. А. Бернштейна, написанных в 1945 г.:

Иванов-Смоленский когда-то
«Нажми!» — поучал огольцов;
И жали усердно ребята,
И слюнки текли изо ртов.
Бедняга топтался на месте,
Заехав в условничий лес;
Как видно, не вяжутся вместе
Идеи «нажми» и «прогресс».
Не мучая маленьких рожиц,
Как будто котят или крыс,
Стремятся теперь Запорожец
С Леонтьевым вверх, а не вниз...**

Однако командно-административная система лишь временно забывала о «заповедниках», в которых жили идеи культурно-исторической психологии, деятельностного подхода к изучению психических явлений и физиологии активности. Образ «человека-марионетки», действующего по инструкции «нажми», вновь прочно утвердился в науке на печально известной Павловской сессии 1950 г. Н. А. Бернштейн был объявлен космополитом в физкультуре. Тяжелые дни наступили для А. Р. Лурия.

Просветление пришло после смерти Сталина, в 1953 г., в эпоху хрущевской оттепели. В 1957 г., по свидетельству французского психолога Р. Заззо, А. Н. Леонтьев, находясь во Франции, рассказывает своим коллегам А. Валлону и Р. Заззо о том, что «павловская психология» уходит в прошлое, и настоятельно рекомендует опубликовать малоизвестные за рубежом работы Л. С. Выготского. Однако эта

---

* См.: *Бернштейн Н.А.* Физиология движений и активность. (Серия «Классики науки»). М., 1990.

** *Бернштейн Н.А.* Стихи, 1945. (Из архива ученика Н.А. Бернштейна проф. И.М. Фейгенберга.)

попытка А. Н. Леонтьева тогда не увенчалась успехом. Лишь в 1956 г. в СССР вновь появляется книга Л. С. Выготского «Избранные психологические произведения» с предисловием А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия.

К началу 70-х гг. в нашей психологии культурно-историческая психология вновь обрела право гражданства. Пережив трагедию многолетней невостребованности, культурно-историческая психология начинает прорастать в исследованиях поколения В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. В. Петровского* и других исследователей школы Выготского, Леонтьева и Лурия. Однако проблема механизмов преобразования культуры в мир личности и особенно порождения в процессе развития личности иной культуры все еще остается на обочине социальной биографии культурно-исторической психологии.

Трудно говорить о самых последних годах, о своем времени, которое уже не увидишь отстраненным взором. Могу сказать лишь, что это предисловие к книге Л. С. Выготского и А. Р. Лурия — предисловие счастливого человека. Мне необычайно повезло в жизни, Алексей Николаевич Леонтьев и Александр Романович Лурия — ученики Л. С. Выготского — были не только моими учителями в психологии, но и духовными собеседниками в жизни. Они были очень разными. При разговорах с А. Н. Леонтьевым я всегда ощущал надстройку сверху, и долгие беседы с ним становились безнадежно наглыми попытками дотягивания до Мастера. В общении с А. Р. Лурия я с остротой ощущал пьянящее чувство широты перспективы, открываемой в произведениях культурна-исторической психологии. Скорее А. Р. Лурия, чем А. Н. Леонтьев, превратил меня в верующего человека. Верующего в Выготского. Свет веры в Выготского упал на моих друзей и коллег. Творческий порыв культурно-исторической психологии проходит через наших сверстников, объединившихся в незримый колледж вокруг М. Коула и Дж. Верча. Во всех исследованиях этого поколения передается живое дыхание культурно-исторической психологии. Мелодии золотого века объединя-

---

* См.: *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986; *Зинченко Б.П., Смирнов С.Д.* Методические вопросы психологии. М., 1983; *Петровский А.В.* Вопросы теории и истории психологии: Избранные труды. М., 1987.

ют культуру, историю и психологию личности в созвучии единого произведения.*

* * *

Книга Л. С. Выготского, А. Р. Лурия «Этюды по истории поведения» — послание золотого века. В ней важны не столько ответы, сколько вопросы. Ответы, опирающиеся на факты начала XX в., могут покрыться пылью времени. Порой они могут поразить своей прямолинейной наивностью. Но при всем этом книга «Этюды по истории поведения» ценна как эмбрион, в котором незамутненно проступают контуры будущей культурно-исторической психологии. Что же касается поставленных в «Этюдах по истории поведения» вопросов, то для их решения понадобится напряженное исполнительное понимание еще не одного поколения психологов. В произведении двух мастеров уже содержится критика экспериментального разума академической психологии с ее образом «рационального человека» вне культуры и истории.

В нас, в наших судьбах свершается эпоха заострения борьбы личности с бездуховностью. Было бы проще, если бы бездуховность являлась в образе монстров или ужасов детских снов. Было бы легче, если бы судьи, подобные Пилату, договаривались о прощении со своими жертвами и брели, неспешно споря, по лунной дороге к храму. Однако такое случается в снах или видениях поэтов. Бездуховность приходит в жизнь и науку в белых одеждах, освящая себе дорогу светлыми символами: «Именем практики. Во имя прогресса». Поэтому и бой с ней вести труднее. Но как бы ни был тяжел этот бой, я верю, что настанет черед культурно-исторической человеческой психологии. Психологии, изменившей масштаб духовного видения человека в истории XX столетия.

* См., например: *Асмолов А.Г.* Психлогия личности: Принципы общепсихологического анализа. М., 1990; *Братусь Б.С.* Аномалии личности. М., 1988; *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. М., 1984; *Тульвисте П.* Культурно-историческое развите вербального мышления. Таллинн. 1988; *Шкуратов В.А.* Психика. Культура. История. Ростов, 1990; Lev and Let Lev. A dialogue of the and work of renowned psychologist-methodologist Lev Vygotsky//Practice. The Magazine of Psychology and Political Economy. 1990. V. 7. №3.

2. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности

Общепсихологическая теория деятельности, созданная Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия и их последователями, вступила в критическую фазу своего развития. Внешним симптомом наступления этой фазы являются участившиеся дискуссии о роли категории деятельности в построении концептуального аппарата психологической науки. В целом ряде выступлений все настойчивее звучит мысль, что категории деятельности грозит превращение ее в некое чудовище, готовое поглотить все другие психологические понятия [4], [14], [37], [45]. Внутренним симптомом возникновения критической фазы развития теории деятельности является разрыв между большим фактическим материалом, полученным в различных специальных областях психологии, разработка которых ведется на основе теории деятельности, и исходными принципами этой теории, сформулированными еще в период ее становления. В результате возникает парадокс: теория, рожденная запросами практики, начинает восприниматься как теория вне практики. Критическая фаза развития той или иной теории, как и кризис в развитии жизни ребенка, означает начало нового этапа в ее судьбе. Для того чтобы он наступил, на наш взгляд, необходимо предпринять по меньшей мере три следующих шага. Первый шаг должен быть нацелен на вычленение исходных принципов теории деятельности. Второй шаг заключается в анализе сквозь призму этих исходных принципов фактического материала, накопленного в специальных отраслях психологии и в общей психологии. Итогом этого анализа будет преодоление разрыва между ключевыми принципами теории деятельности и фактическим материалом, а также уточнение и изменение самих этих принципов. И наконец, третий шаг — разработка перспектив фундаментальных и прикладных исследований, то есть определение зоны ближайшего разви-

тия психологии, строящейся на основе общепсихологической теории деятельности.

Задача нашей статьи вычленить исходные принципы общепсихологической теории деятельности (то есть попытка осуществить этот первый шаг). Принципы, о которых пойдет речь, выкристаллизовались в борьбе с различными направлениями зарубежной психологии. Поэтому мы считаем целесообразным раскрыть их, противопоставив принципам и постулатам других психологических теорий, причем не отбрасывая положений всех этих концепций, а «снимая» их в процессе сопоставительного анализа.

В качестве основных принципов теории деятельности могут быть выделены принципы предметности, активности, неадаптивной природы человеческой деятельности, анализа деятельности «по единицам», интериоризации и экстериоризации, опосредования, а также принципы зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности и историзма.

1. Принцип предметности как оппозиция принципу стимульности

Принцип предметности составляет, по точному выражению В.В. Давыдова [24], ядро теории деятельности. Именно этот принцип и тесно связанный с ним феномен предметности позволяет провести четкую разделяющую линию между деятельностным подходом и различными натуралистическими поведенческими концепциями, основывающимися на схемах «стимул — реакция», «организм — среда» и их многочисленных модификациях в необихевиоризме [9]. Поскольку без детального освещения принципа предметности нельзя понять смысл теории деятельности, необходимо очертить его содержание.

Сделать это, однако, далеко не просто, так как с первых же шагов нас подстерегают те милые препятствия, как называет такие препятствия Ф. Энгельс, которые расставляет на нашем пути цепкое метафизическое мышление. Первое из этих препятствий заключается в том, что «предмет» берется в своем обыденном понимании как «вещь», то есть вне зависимости от деятельности. Такого рода понимание является благодатной почвой для разного рода вульгаризмов вроде высказывания о том, что предметная деятельность — это не что иное, как манипулирование с предмета-

ми, и только. При этом окружающая нас действительности сразу же, как это и поделывают бихевиористы, благополучно рассекается на мир стимулов («вещей»), воздействующих на субъекта, и мир реакций. Между тем, как специально подчеркивал А.Н. Леонтьев, он понимает предмет не как «вещь», сам по себе существующий объект природы, а как «... то, на что направлен акт..., то есть как нечто, к чему относится живое существо, *как предмет его деятельности* — безразлично, деятельности внешней или внутренней» [34; 39]. И далее, в более поздней работе продолжает: «... предмет деятельности выступает двояко: первично — в своем независимом существовании, как подчиняющий себе и преобразующий деятельность субъекта, вторично — как образ предмета, как продукт психического отражения его свойств, которое осуществляется в результате деятельности субъекта и иначе осуществиться не может» [36; 84]. В свою очередь, регулируемая образом деятельность субъекта опредмечивается в своем продукте. Опредмечиваясь в продукте, она превращается в идеальную *сверхчувственную* сторону производимых ею вещей, и их особое системное качество [24].

Все высказанные выше теоретические положения являются основой понимания принципа предметности в теории деятельности. Однако за ними нелегко просматривается психологическая реальность, и порой создается впечатление, что эти положения остаются на уровне высоких абстракций. Поэтому-то мы считаем необходимым прямо указать на различные феномены предметности, которые проявляются в познавательной и мотивационно-потребностной сферах деятельности личности.

В экспериментальной психологии существует немало фактов, на материале которых можно отчетливо высветить самые различные аспекты феномена предметности. Прежде всего к числу этих фактов относятся обнаруженные гештальтпсихологами К. Левиным и К. Дункером феномены «характера требования» и «функциональной фиксированности» объектов. «Характер требования » и «функциональная фиксированность» и относятся к такого рода свойствам объекта, которыми объект наделяется, только попадая в целостную систему, в то или иное феноменальное поле [25], [53].

Сущность феномена и принципа предметности особенно ярко проступает в тех факторах, в которых проявляется

расхождение и даже конфликт между естественной логикой движения, определяемой чисто физическими свойствами объекта как «вещи», и логикой действия с «предметом», за которым в процессе общественного труда фиксирован вполне определенный набор операций. Такого рода конфликт и выступил в качестве прообраза методического принципа экспериментальных исследований практического интеллекта ребенка, которые проводились А.Н. Леонтьевым и его сотрудниками Л.И. Божович, П.Я. Гальпериным, А.В. Запорожцем и другими в 30-е гг. Приведем в качестве примера исследование Л.И. Божович. Она просила детей 3-5 лет достать картинку, которая прикреплена к рычагу на столе. Хитрость заключалась в том, что для того, чтобы дотянуться до картинки, ребенок должен был оттолкнуть доступный ему конец рычага от себя. Ребенок же в начале пытается дотянуться до него рукой, затем тянет ручку рычага к себе, и все время терпит неудачи, так как логика непосредственного восприятия ситуации вступает в конфликт с логикой «орудия», которая, используя термин К. Левина, «требует», чтобы ребенок оттолкнул ручку от себя [28], лишь тогда картинка приближается к нему. На том же принципе построены эксперименты П.Я. Гальперина, в которых был пойман момент перехода от естественной логики движением руки с орудием как природной вещью к логике, задаваемой опредмеченной в орудии операцией [22]. Впоследствии специфические особенности «предметных» действий очень ясно и полно были описаны Н.А. Бернштейном. «Дело в том, что движения в предметном уровне ведет не пространственный, а смысловой образ и двигательные компоненты цепей уровня действий диктуются и подбираются по смысловой сущности предмета и того, что должно быть проделано с ним. Поскольку же эта смысловая сущность далеко не всегда совпадает с геометрической формой, с пространственно-кинематическими свойствами предмета, постольку среди движений — звеньев предметных действий вычленяется довольно высокий процент движений, ведущих *не туда*, куда непосредственно зовет пространственное восприятие...» [12; 131]. Процедуры открывания крышки шкатулки путем прижатия ее книзу, поворота лодки против часовой стрелки путем поворота руля по часовой стрелки — все это примеры движений «не туда», в которых вещь фигурирует в первую очередь не как «материальная точка в пространст-

ве», не как стимул, вызывающий реакции, а как предмет — носитель общественно-исторического опыта, определяющий специфику предметного действия.

А.Н. Леонтьев и его сотрудники, исследующие значения, фиксируемые в орудиях, Н.А. Бернштейн, изучавший характер предметных действий, имели дело с той же реальностью, что К. Левин и К. Дункер. Но в отличие от гештальтпсихологов они сумели раскрыть действительное происхождение этой реальности, этих «системных качеств» объекта, [33], усмотреть за ней «осевшую» на объектах человеческого мира деятельность (см. [19]).

Феномен предметности исчезает, стоит лишь изъять объект с той или иной деятельности как особой системы. Поэтому все дискуссии (см. [16]) о том, вынесен ли у А.Н. Леонтьева мотив вовне, или же он внутри субъекта, основаны на недоразумении, вытекающем из чисто натуралистической трактовки взаимоотношений между субъектом и объектом. Еще раз подчеркнем, что ни на каком объекте, взятом самом по себе, не написано, что он является мотивом деятельности, и в то же время любой объект может превратиться в мотив (предмет потребности), приобрести такие сверхчувственные системные качества, как «характер требования», тогда и только тогда, когда он попадает в определенную систему деятельности.

Наделяется этими сверхчувственными системными качествами и такой вполне «телесный объект», как человек, вступая во все новые и новые отношения с другими людьми и становясь порой мотивом их деятельности. Парадокс здесь заключается в том, что именно эти качества человека, а не то, что спрятано под поверхностью его кожи, составляют сущность его личности. Здравый смысл в самых разных формах упорно сопротивляется подобному «предметному» пониманию личности, выступая в обыденном сознании порой в виде расхожих представлений, вроде представления об идеализации, приукрашивании любого человека. В действительности же любящий, включаясь в такой вид творческой деятельности, как «творчество любви», не идеализирует, а одновременно *наделяет* и раскрывает самое что ни на есть реальное в другом человеке — лучшее в нем.*

* В ином аспекте ставит эту проблему С.Л. Рубинштейн. Для него за феноменом идеализации любимого человека стоит процесс более глубокого проникновения любящего в область личности, раскрытие того, что уже есть в этом человеке и чего не видят другие (см. [43; 374]).

При изучении феноменов предметности встает немало вопросов, среди которых особое место занимает вопрос о генезисе предметности. В самой предварительной форме можно предположить, что предметность в своем развитии минует три следующие ступени: в филогенезе мир вступает для животных как *биосмысловое пространство*, пространство биологических смыслов; на ранних этапах развития человечества мир предстает перед человеком как *пространство значений* (последнее особенно рельефно видно на примере анализа первобытного сознания, где смысл и значение еще не не разрывны, еще полностью совпадают [35]; и наконец, следующей ступенью развития предметности является рождение *личностносмыслового пространства.*

Итак, реальным основанием для выделения принципа предметности служит целый ряд явлений, описанных нами выше и охарактеризованных как феномены предметности. Если принцип предметности выделяется как исходный, то а) снимается присущее бихевиоризму противопоставление мира стимулов и мира реакций; б) субъект и объект рассматриваются как полюса одной цельной системы, системы деятельности, внутри которой они только приобретают присущие им системные качества. Анализ деятельности на полюсе субъекта вплотную подводит нас к еще одному фундаментальному принципу теории деятельности — принципу активности.

2. Принцип активности как оппозиция принципу реактивности

Представления о реактивной и пассивной природе человека всегда были и остаются отличительным признаком различных психологических и физиологический концепций, основывающихся на идеях механистического материализма, для которого характерен взгляд на человека как своего рода машину. Своеобразной иллюстрацией устойчивости этих представлений может послужить воображаемая перекличка между философами средневековья, физиологами, работающими в рамках рефлекторного подхода, бихевиористами и представителями когнитивной психологии, которые строят свои исследования познавательных процессов, исходя из «компьютерной метафоры» [55]. Так, Ч. Шеррингтон словно перекликается с Дж. Уотсо-

ном, говоря, что животные являются лишь марионетками, которых явления внешнего мира заставляют совершать то, что они совершают [49; 18]. Однако Ч. Шеррингтон вслед за Р. Декартом предусмотрительно говорит о реактивной, пассивной природе *только* животных. Родоначальник же бихевиоризма Дж. Уотсон с присущей ему категоричностью заявляет: «...Психологически человек все еще остается комком непроанализированной протоплазмы» [48; 6]. А Дж. Уотсону спустя полвека вторит Б. Скиннер, утверждая, что за поведение человека несет ответственность не он сам, а окружающая его среда [56].

Превращение человека у бихевиористов в марионетку, а в социальном бихевиоризме Скиннера — в функционера, манипулирующего посредством разных подкреплений, — вещь закономерная. Предложив для объяснения поведения лаконичную схему S — R, бихевиористы предприняли попытку исключить такие якобы мистические категории, как «намерение», «образ», «сознание», «апперцепция», «свобода», «вина» и т.п., — словом все то, что было связано с *активностью и пристрастностью субъекта* (см. [7]).

В противовес этим принципам советские психологи, и в частности представители той школы, о которой мы говорим, с самого начала отстаивали положение о пристрастности, активности психического отражения, опосредствующего деятельность субъекта. С нашей точки зрения, сейчас могут быть выделены три подхода, раскрывающие разные границы принципа активности.

Первый и наиболее традиционный из них состоит в том, что исследуется зависимость познавательных процессов от различного рода ценностей, целей, установок, потребностей, эмоций и прошлого опыта, которые определяют *избирательность* и *направленность* деятельности субъекта. «Понятие субъективности образа, — отмечает А.Н. Леонтьев, — включает в себя понятие *пристрастности* субъекта. Психология издавна описывала и изучала зависимость восприятия, представления, мышления от того, «что человеку нужно», — от его потребностей, мотивов, установок, эмоций. Очень важно при этом подчеркнуть, что такая *пристрастность* сама объективно детерминирована и выражается не в неадекватности образа (хотя и может в ней выражаться), а в том, что она позволяет активно проникать в реальность» [35; 55-56]. Различная глубина вкладов субъекта в психическое отражение проявляется на

разных уровнях — от избирательности восприятия, обусловленной предшествующим контекстом, до пристрастности отражения, обусловленной мотивами личности, то есть до раскрытия личностных смыслов тех или иных событий. Отметим, что подобное понимание активности во многом роднит рассматриваемую нами теорию деятельности с разными течениями у нас в стране и за рубежом. Оно может быть полностью выражено известной формулой С.Л. Рубинштейна, согласно которой внешние причины действуют через внутренние условия [42]. Второй подход к проблеме активности является антиподом различных представлений о поведении, основывающихся на принципе реактивности. Этот подход выражается во взгляде на познавательные и вообще психические процессы как на творческие, продуктивные, как на процессы *порождения* психического образа. Представители его (это прежде всего Н.А. Бернштейн [13], П.Я. Гальперин [21] и А.Н. Леонтьев [35] с самого начала показывают, что в этой среде, где возможно поведение как реактивное приспособление к миру, в возникновении психического отражения, собственно говоря, нет никакой необходимости, а все реагирование субъекта может быть основано на врожденных физиологических механизмах или готовых для распознавания объекта шаблонах и эталонах.

Совсем недавно и с несколько неожиданной стороны представители второго подхода получили подтверждение не только его правильности, но и своевременности (см. [55]). Разработчики математических моделей распознавания образа убедились в том, что сказочная форма «пойди туда, не знаю куда, найди то, не знаю что» имеет гораздо более глубокий смысл, чем это может показаться с первого взгляда. Оказалось, что в реальной жизни встреча с подобными «плохо сформулированными задачами» является скорее правилом, чем исключением. Мы то и дело попадаем в ситуации, где буква S при случае может быть воспринята как цифра 5 или змея и т.д. Для таких ситуаций характерны следующие черты: во-первых, они содержат неопределенность, и мало указаний на то, а что же требуется получить; во-вторых, для их решения постоянно приходится обращаться к частным, разовым способам решения, применимым к данному конкретному случаю. Таким образом, как мы видим, представители различных вариантов теории распознавания образа и вместе с ним психологи

когнитивистского направления, такие, как У. Найссер, попадают в затруднительное положение, когда им приходится решать вопрос, как распознаются «плохо оформленные» категории. Выход из этого положения пытаются найти на пути выделения универсальных шаблонов, посредством которых можно распознавать образ, подогнать стимул к готовому шаблону [55]. Такого рода шаблоны или готовые рефлекторные механизмы поведения были бы наиболее экономным способом приспособления в стационарной, а не в изменчивой среде. Именно в стационарной среде поведение по принципу реактивности обеспечило бы организму наилучшее выживание.

Но как отмечал Н.А. Бернштейн, развивая взгляды на моторное запоминание как активную творческую деятельность, чтобы человек не делал — бежал ли по неровному месту, боролся с другими животными, выполнял тот или иной рабочий процесс, — всегда и всюду он занимается преодолением сил из категории *неподвластных, непредусмотренных и не могущих быть преодоленными никаким стереотипом движения, управляемым только изнутри* [12]. В связи с этим положением ни запоминание, ни восприятие не могут быть объяснены при помощи ассоциативных или бихевиористских концепций, рассматривающих эти процессы как пассивное «отдавание» воздействиям, идущим извне, и как опирающиеся на те или иные раз и навсегда приготовленные следы, шаблоны в нервной системе. Они всегда представляют собой многофазное *активное* строительство, то есть не противоречие или повторение движений, а их *построение* [12]. Близки к представлениям Н.А. Бернштейна идеи А.Н. Леонтьева и его последователей о формировании образа как его порождении, двойном уподоблении — свойствам воздействующего объекта и тем задачам, которые предстоит решать (см., например, [29]). Таким образом, этот второй подход к проблеме активности на материале исследований восприятия и памяти убедительно доказывает ограниченность принципа реактивности как универсального принципа при объяснении деятельности человека.

Третий подход к проблеме активности во главу угла ставит идею о самодвижении деятельности, об активности субъекта как необходимом внутреннем моменте его саморазвития. Поскольку этот подход к проблеме активности

неотрывен от принципа неадаптивной природы человеческой деятельности, он будет разобран в следующем разделе.

3. Принцип неадаптивной природы предметной деятельности человека как оппозиция принципу адаптивности

Анализ принципа неадаптивности как принципа, отражающего специфическую характеристику человеческой деятельности, необходимо включает в себя следующие моменты; а) критический анализ теорий эмпирической психологии, берущих за основу биологический принцип гомеостазиса для объяснения поведения человека; б) раскрытие природы процесса преобразования потребности в ходе деятельности по формуле: «внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет» (А.Н. Леонтьев); в) выделение положения о предметном, в марксовом понимании этого слова, и бесконечном характере развития человеческих потребностей вследствие универсальной пластичности поисковой активности и постоянного воспроизводства духовных и материальных предметов культуры; г) новые попытки изучения механизмов саморазвития деятельности. Остановимся коротко на каждом из них.

Принцип гомеостазиса психология унаследовала от традиционных биологических теорий, утверждающих, что все реакции организма как системы, пассивно приспосабливающейся к воздействиям среды, призваны лишь выполнять сугубо, адаптивную функцию — вернуть организм в состояние равновесия. В эмпирической психологии этот принцип принимал, как это было показано в исследовании В.А. Петровского, самые различные формы [39]. Особенно явно он выступил в рефлексологии, в которой вся активность субъекта сводится к установлению равновесия со средой. Но какую бы из этих форм мы не взяли, всех их объединяет одно, а именно, выделение стремления субъекта к некоторой *конечной, заранее предустановленной цели*. Подчиненность активности какой-либо конечной, заранее установленной цели и составляет ту существенную особенность, на основе которой мы оцениваем поведение как адаптивное [39]. Наивно было бы при этом отрицать наличие у человека широкого класса поведенческих актов адаптивной природы (см. об этом [5]). Точно так же как самолет, взлетающий в небо, как однажды метко выразил-

ся Л.М. Веккер, не противоречит и тем более не отменяет законов земного тяготения, возникновение неадаптивной деятельности никоим образом не является отрицанием адаптивных поведенческих реакций.

Неадаптивный характер предметной деятельности явственно выступает при изучении активности человека, отвечающей формуле «внутреннее (субъект) действует через внешнее и тем самым само себя изменяет». Суть этой леонтьевской формулы активности можно проиллюстрировать на примере развития человеческих потребностей. Вначале потребность выступает как чисто динамический силовой импульс, некоторый физиологический порыв (drive), который приводит к возникновению направленной поисковой активности. Вследствие своей *универсальной пластичности* (В.В. Давыдов) поисковая активность может подчиниться, уподобиться, принять в себя самые разные предметы окружающего мира [24]. До того как это «внутреннее» побуждение не нашло в процессе активности свой предмет, оно способно вызывать лишь «внешнее» — саму эту поисковую активность. Однако после встречи этого побуждения с предметом, который заранее не предустановлен, картина разительно меняется. Побуждение преобразуется, опредмечивается, и потребность начинает направлять, вести за собой деятельность. Только в этой своей направляющей функции потребность является предметом психологического анализа [36]. Если у животных диапазон объективов, на которых может фиксироваться потребность, весьма ограничен, то у человека в силу постоянного преобразования им среды, производства материальных и духовных ценностей, этот диапазон не имеет границ. Преобразование по описанной выше формуле активности потребностей, переход их из физиологического состояния нужды, выступающей в роли предпосылки деятельности, на уровень собственно психологической регуляции деятельности, естественно, лишь один из частных случаев таких трансформаций. Подобного рода трансформации происходят и с индивидом в целом, приводя к рождению личности, и с личностью, выступая как самодвижущая сила ее развития. Последний момент особенно выделен С.Л. Рубинштейном, который писал: «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой я нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя» [43; 334].

Методологические представления о «самостоятельной силе реакции» (Ф. Энгельс), о *самодвижении* деятельности определили общую стратегию поиска конкретных психологических феноменов и механизмов этого самодвижения. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что источники как саморазвития, так и сохранения, устойчивости деятельности должны быть найдены в ней самой. Для ответа на вопрос, как рождается новая деятельность, недавно была предпринята попытка экспериментально исследовать возникшую по ходу движения деятельности избыточную активность, этот своего рода «движитель» деятельности [39]. На материале анализа феномена «бескорыстного риска», проявляющегося в ситуации опасности, было показано, что человеку присуща явно неадаптивная по своей природе тенденция действовать как бы вопреки адаптивным побуждениям над порогом внутренней и внешней ситуативной необходимости. В основе феномена «бескорыстного риска», в частности, и в основе зарождения любой новой деятельности лежит порождаемый развитием самой деятельности источник — «Надситуативная активность». Эти исследования резко выдвигают на передний план идею о неадаптивном, непрагматическом характере активности субъекта, его саморазвитии и тем самым закладывают основания для нового проблемного поля анализа деятельности [39]. С исследованиями надситуативной активности непосредственно соприкасаются исследования, в которых вводятся представления об установках как механизмах, обеспечивающих устойчивость движения деятельности [9]. Если установки как бы пытаются удержать деятельность в заранее заданных границах, обеспечивают ее устойчивый характер, то надситуативная активность, взламывая эти установки, выводит личность на новые уровни решения жизненных задач [8], [9], [38], [39]. Представления динамического подхода к изучению механизмов развития деятельности во многом пересекаются с трактовкой психического как процесса в школе С.Л. Рубинштейна (см. [14]). С позиции развиваемого в русле теории деятельности динамического подхода к психологическому анализу деятельности можно принципиально по-новому рассмотреть экзистенциалистические концепции зарубежной гуманистической психологии о самореализации (А. Маслоу) личности [52], [53] и раскрыть подлинную природу психологических механизмов ее развития. Все это составляет специальную пробле-

му появившегося в последнее время цикла исследований личности [10].

4. Принцип опосредования как оппозиция принципу непосредственных ассоциативных связей

Положение Л.С. Выготского об опосредствованном характере высших психических функций, об использовании внешних и внутренних средств знаков как «орудий», при помощи которых человек овладевает своей деятельностью, переходит к преднамеренной произвольной регуляции поведения, вошло в арсенал основополагающих принципов советской психологической науки и широко освещено в отечественной литературе [17], [18], [19], [23].

Прежде всего следует выделить те задачи, ради разрешения которых Л.С. Выготским был введен этот принцип. Такой задачей была, во-первых, задача преодоления постулата непосредственности в традиционной психологии и вытекающей из этого постулата натурализации, отождествления закономерностей приспособления к миру у животных и человека. Второй и главной задачей была задача изучения *преобразования* природных механизмов психических процессов в результате усвоения человеком в ходе общественно-исторического онтогенетического развития продуктов человеческой культуры в «высшие психические функции», присущие только человеку. Если воспользоваться словами К. Маркса, это была задача изучения преобразования человека из «субъекта природы» в «субъект общества» [2; 50]. При решении этой задачи Л.С. Выготским и были развиты взаимосвязанные положения об опосредствованном характере высших психических функций и об интериоризации [18]. То, каким образом воплотились эти положения в конкретных психологических исследованиях, можно проиллюстрировать на материале анализа мнемической деятельности.

В развитии представлений психологов о роли средств в процессах запоминания и забывания можно выделить три периода. Вначале психологи, такие, как Г. Эббингауз, всячески старались устранить влияние мнемотехнических приемов и средств на запоминание, воспринимая их как достаточные препятствия на пути поиска «чистых» законов памяти. Для второго периода, падающего в зарубежной психологии примерно на 60-е гг., характерно то, что

использование средств уже не воспринимается как трюкачество, а становится предметом специального исследования при анализе приемов повышения эффективности запоминания (см. [55]). Коренной перелом во взглядах на роль внешних и внутренних средств в запоминании и шире — в человеческом поведении вообще, происходит в работах школы Л.С. Выготского конца 20-х — начала 30-х гг. Там, где представители ассоциативной и когнитивной психологии усматривают лишь приемы, облегчающие запоминание, Л.С. Выготский видит переход к принципиально новому типу приспособления человека к действительности, отличному от непосредственно определяемого стимуляцией приспособления у животных. Иными словами, в одних и тех же фактах Л.С. Выготский и представители указанных направлений зарубежной психологии раскрывают совершенно разное. Л.С. Выготский писал: «Если вдуматься глубоко в тот факт, что человек в узелке, завязываемом на память, в сущности конструирует извне процесс воспоминания,... напоминает сам себе через внешний предмет и как бы выносит, таким образом, процесс запоминания наружу, превращая его во внешнюю деятельность, если вдуматься в сущность того, что при этом происходит, один факт может раскрыть все своеобразие высших форм поведения. В одном случае нечто запоминается, в другом — человек запоминает нечто. В одном случае временная связь устанавливается благодаря взаимодействию двух раздражителей, одновременно воздействующих на организм; в другом — человек сам создает при помощи искусственного сочетания стимулов временнýю связь в мозгу.

Самая сущность человеческой памяти состоит в том, что человек активно запоминает с помощью знаков. О поведении человека в общем виде можно сказать, что человек активно вмешивается в свои отношения со средой, через среду изменяет поведение, подчиняя его своей власти» [18; 119-120]. В принципе опосредования как регулятивном принципе социальной детерминации поведения при помощи специфически культурных стимулов-знаков просматриваются ставшие впоследствии (в теории предметной деятельности) ключевыми положения об опосредовании психического отражения тем содержательным процессом, который связывает субъекта с предметным миром, то есть процессом предметной деятельности (А.Н. Леонтьев), и столь важные для современной социальной психологии

представления об опосредовании межличностных отношений совместной предметной деятельностью (А.В. Петровский). Из принципа опосредования вырастает положение о единстве строения внешней и внутренней деятельности, очертания которого уже отчетливо прорисовываются в исследованиях А.Н. Леонтьева внешнего опосредствованного запоминания и внутреннего опосредствованного запоминания, возникающего в результате перехода, «вращивания» внешних средств во внутренние средства в онтогенетическом развитии памяти* В этом же исследовании наглядно показывается, что принцип опосредствования неотрывен от принципа интериоризации.

5. Принцип интериоризации — экстериоризации как оппозиция принципу социализации в зарубежной психологии

На пути анализа принципа интериоризации — экстериоризации как принципа, раскрывающего механизм усвоения человеком общественно-исторического опыта, перехода совместных внешних действий во внутренние действия субъекта, развития личности, исследователей поджидает немало трудностей. И одна из них состоит в том, чтобы разрушить очень устойчивую ограниченную интерпретацию принципа интериоризации.

Прежде всего, как нам кажется, необходимо показать неоправданность долгое время бытовавшего мнения о том, будто бы представители теории деятельности выступали против понятия «социализация» как такового. Почвой для возникновения этого мнения послужили следующие основания. Первое из них, как на это справедливо указывает Г.М. Андреева [6], имеет своим истоком резкую критику Л.С. Выготским представлений о социализации ребенка в концепции Ж. Пиаже. В ранних исследованиях Ж. Пиаже социальная среда интерпретируется в соответствии с канонами психоанализа как внешняя, чуждая по отношению к ребенку сила, которая *принуждает* его принять чужие схемы мысли (см. [17]). Против пестрой смеси в концепции социализации, в которой причудливо переплетаются пси-

* Мы считаем необходимым особо подчеркнуть эту преемственность во взглядах между Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым в связи с нередко встречающимся мнением о том, что Л.С. Выготский не является представителем теории деятельности.

хоанализ с социологической теорией Э. Дюркгейма, и выступал Л.С. Выготский, а затем и его последователи. Вторым истоком указанного выше мнения является настойчивое стремление А.Н. Леонтьева дать содержательную характеристику понятию «социализация». Пытаясь сделать это, А.Н. Леонтьев вводит положение об интериоризации — экстериоризации как взаимопереходах в системе предметной деятельности человека. И наконец, еще одним основанием для возникновения этого мнения, лишь разрушив которое мы сможем вернуть понятию «интериоризация» его более широкий первоначальный смысл, является то, что с середины 50-х гг. основные усилия таких представителей деятельностного подхода, как П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, сконцентрировались на изучении интериоризации как механизма перехода из внешней практической или познавательной деятельности во внутреннюю деятельность [22], [23], [45]. В этих исследованиях, поставивших в центр проблему перехода из внешнего плана деятельности во внутренний *идеальный* план, выделилась теория поэтапного, или планомерного, формирования умственных действий, созданная работами П.Я. Гальперина и его последователей. Однако нацеленность этих исследований прежде всего на изучение познавательной деятельности индивида привела к неявному возникновению сужения понятия «интериоризация» к понятию, раскрывающему механизм превращения материального в идеальное, внешнего во внутреннее в *индивидуальной* деятельности, а также к трактовке в исследованиях А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина внешней деятельности как не имеющей в своем составе психических компонентов (см. [14]). Более широкий смысл понятия «интериоризация» как механизма социализации оказался в тени. Между тем, еще в начале 30-х гг. Л.С. Выготский весьма недвусмысленно писал: «Для нас сказать о процессе «*внешний*» — значит сказать «*социальный*». Всякая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией: она была прежде социальным отношением двух людей» [18; 197] (курсив мой — А.А.). Напомним, что для Л.С. Выготского интериоризация и представляла собой переход от внешнего, интерпсихического к внутреннему, интрапсихическому. В понятии «интериоризация» необходимо выделить три грани.

Первую грань можно было бы назвать гранью *индивидуализации*. Раскрытие этой грани позволило Л.С. Выготскому отразить основной генетический закон культурного развития: от интерпсихического, социальной коллективной деятельности ребенка к индивидуальному, интрапсихическому, собственно психологическим формам его деятельности. Суть этой закономерности развития конкретных видов деятельности рельефно выступает в исследованиях Л.С. Выготского по превращению внешней социальной речи, «речи для других», во внутреннюю речь, «речь для себя». Совсем недавно начали появляться исследования интериоризации межличностных отношений в онтогенезе. Так, в исследовании В.В. Абраменковой показывается, как возникают и проявляются гуманные отношения к сверстнику у дошкольников в совместной деятельности [13]. Вначале совместная деятельность, предполагающая реальное сотрудничество детей, порождает и полностью определяет опосредствованные ею гуманные отношения. С возрастом гуманные отношения, интериоризируясь в ходе совместной деятельности, фиксируются в гуманных смысловых установках личности ребенка, проявляющихся в таких переживаниях ребенка, как сострадание и сорадование неудачам и успехам других. В онтогенезе взаимосвязи между гуманными, или шире, межличностными, отношениями, преобразованными в установки личности, и совместной деятельностью как бы переворачиваются: если у детей совместная деятельность непосредственно порождает и опосредствует гуманные отношения, то у взрослых гуманные отношения фиксировались в установках личности, сами опосредствуют и даже определяют выбор тех или иных мотивов конкретной деятельности. Такого рода исследования ставят перед представителями теории деятельности проблему изучения интериоризации межличностных отношений, которая еще ждет своего решения.

Вторая грань понятия «интериоризация», отражающая переход от «мы» к «я» [32], лучше всего, на наш взгляд, передается посредством термина *интимизация*. Исследуя эту грань, мы подходим к таким проблемам, как проблемы самосознания личности. При изложении этого аспекта интериоризации можно сослаться, например, на глубокие наблюдения С.Л. Рубинштейна, который в простом факте называния двухлетними детьми себя в третьем лице (Петя, Ваня), то есть так, как их зовут другие люди, а лишь затем

в первом лице («я»), видит начало осознания детьми своего «я» [43].

И наконец, третья, наиболее изученная грань понятия «интериоризация» — это интериоризация как *производство внутреннего «плана сознания»*. Казалось бы, детальное изучение этого аспекта интериоризации должно было бы послужить своеобразной гарантией от односторонних его интерпретаций. Тем не менее интериоризация порой трактуется как прямой, механический перенос внешнего, материального во внутреннее, идеальное. Отчасти такое впечатление может возникнуть из-за подчеркивания в теории деятельности положения о единстве строения внешней и внутренней деятельности. Но единство, например, мысли и слова, как неоднократно подчеркивал Л.С. Выготский, никак не означает их тождественности, одинаковости. Для того чтобы избежать возникновения впечатления об интериоризации как механическом переносе, можно привести красноречивые факты тех трансформаций, которые претерпевает строение внешней речи при преобразовании во внутреннюю речь (особый синтаксис, преобладание смысла над значением, слияние смыслов и т.п. [17], или такие выделенные П.Я. Гальпериным специфические особенности перехода внешней деятельности во внутреннюю, как обобщение, свертывание и т.п. Безусловно, что сами эти особенности также нуждаются в дальнейшем изучении, выявлении их собственно психологического содержания [24].

Только рассмотрение всех этих граней принципа интериоризации — экстериоризации позволит дать содержательную характеристику представлений о механизмах социализации в теории предметной деятельности.

6. Принцип психологического анализа «по единицам» как оппозиция принципу анализа «по элементам»

Принципы реактивности и непосредственности постоянно соседствуют в основывающихся на механистическом материализме психологических теориях с принципом атомарного анализа психики. Этот принцип зиждется на присущей механистическому материализму уверенности, что целое есть всегда сумма составляющих его частей, и не более того (см. об этом: Н.А. Бернштейн [12].) В психологии этот принцип анализа был назван Л.С. Выготским принципом анализа «по элементам». «Существенным при-

знаком такого анализа является то, — писал Л.С. Выготский, — что в результате его получаются продукты, чужеродные по отношению к анализируемому целому, — элементы которые не содержат в себе свойств, присущих целому как таковому, и обладают целым рядом новых свойств, которых это целое никогда не могло бы обнаружить» [17; 46]. В качестве типичного примера анализа поведения человека «по элементам» можно привести сведение поведения человека к сумме рефлексов в радикальном бихевиоризме. Полную противоположность принципу анализа «по элементам» представляет собой *системный* принцип анализа «по единицам», существеннейшая черта которого состоит в том, что продукт такого анализа несет в себе все основные свойства, присущие целому [17].

Из принципа анализа «по единицам» исходит и А.Н. Леонтьев при разработке представлений о структуре предметной деятельности. В предметной деятельности, имеющей иерархическую уровневую структуру, вычленяются относительно самостоятельные, но неотторжимые от ее живого потока «единицы» — действия и операции. А.Н. Леонтьев специально указывает, что структурные моменты деятельности, «единицы» деятельности не имеют своего отдельного существования. При выделении этих «единиц» мы как бы отвечаем на три следующих вопроса: «*Ради чего* осуществляется деятельность? *На что* направлена деятельность? *Какими способами*, приемами реализуется деятельность?» Отвечая на первый вопрос, мы выделяем такой *системообразующий* признак, характеризующий особую деятельность, как мотив деятельности (предмет потребности). При ответе на второй вопрос внутри деятельности выделяется иерархически подчиненный по отношению к первому *системообразующий* признак — *цель*, к которой стремится субъект, пробуждаемый тем или иным мотивом. Процессы, направленные на достижение сознаваемого предвидимого результата, то есть цели, и представляют собой *действия*. Но действие не происходит в пустоте, а всегда осуществляется в определенных условиях. Для того чтобы ответить на вопрос, какими приемами осуществляется действие, в действиях вычленяются операции — способы достижения цели действия, которые соотносимы с условиями выполнения действия. В этих условиях, как правило, фиксированы в результате экстериоризации те или иные «функциональные значения» [30]. И наконец, чет-

вертым необходимым моментом психологического строения деятельности являются психофизиологические механизмы — реализаторы действий и операций. Таково краткое описание строения предметной деятельности.

В зависимости от задачи, которую ставит перед собой исследователь, у него начинают «работать» при объяснении различных сторон психической реальности разные «единицы» деятельности [34], [51]. Так, например, при анализе развития личности в качестве «единицы» выступает «особенная деятельность». Образцом такого рода исследований являются разработанные Д.Б. Элькониным представления о периодизации развития личности ребенка [50]. При исследовании социальной перцепции, динамики групповых процессов в социальной психологии в работах Г.М. Андреевой и А.В. Петровского все активнее начинает применяться такая «единица», как совместная предметная деятельность [5], [41]. При исследовании познавательных процессов, например, при изучении запоминания, мышления или восприятия, в качестве «единицы» анализа используется «действие». Именно «действие» рассматривается в исследованиях памяти, проведенных П.И. Зинченко и А.А. Смирновым, как основная единица структурного, функционального и генетического анализа непроизвольного запоминания [28], [44]. Продуктивность использования «действия» как «единицы» анализа восприятия можно проиллюстрировать на примере исследований, проведенных в русле концепции «перцептивных действий» [24]. Список работ, показывающих объяснительную нагрузку различных «единиц» анализа предметной деятельности, можно было бы продолжить (см. например, [12], [23], [47]).

Представления о «единицах» анализа деятельности, взаимопереходах между ними уточняются и развиваются (см., напр., [47]), но, как бы они не изменялись, принцип психологического анализа «по единицам» задает общую стратегию изучения структуры предметной деятельности.

7. Принцип зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности

Одним из доказательств реальности существования того или иного принципа познания является то, что с ним рано или поздно приходится столкнуться представителям самых разных ориентаций в науке. Принцип зависимости

психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности пережил, по крайней мере, два своих рождения. Недавно он был замечен психологами когнитивистского направления, которые в последние годы начали осознавать тот факт, что нельзя построить психологию познавательных процессов в рамках информационного подхода с его схемой «вход — выход», оставив за скобками реальный содержательный процесс взаимодействия человека с миром. «Когнитивные психологи должны предпринять огромные усилия, — пишет лидер этого направления У. Найссер, — чтобы понять то, как осуществляется познание в обычной среде и в контексте целенаправленной деятельности» [55; 7]. До тех пор пока познавательные процессы не будут рассматриваться в контексте деятельности, психологи будут вынуждены довольствоваться чисто внешними количественными их описаниями вроде введенного. У. Найссером принципа параллельной переработки информации.

Задолго до того, как психологи когнитивистского направления пришли к мысли о необходимости исследования познавательных процессов в контексте целенаправленной деятельности, в советской психологии в русле предметной деятельности на материале исследования памяти был фактически открыт принцип зависимости психического отражения от места отражаемого в структуре деятельности. В исследованиях П.И. Зинченко и А.А. Смирнова показано изменение характера зависимости запоминания от того, с какими компонентами деятельности — мотивами, целями или условиями выполнения действия — связан запоминаемый объект. Не пересказывая здесь известных работ П.И. Зинченко, обратим лишь внимание на то, что общий методический прием изучения непроизвольного запоминания является непосредственным воплощением принципа зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности. Суть этого приема состоит в том, что один и тот же материал должен был выступать в эксперименте в двух ипостасях: один раз — в качестве объекта, на который направлена деятельность, то есть цели действия; другой раз — в качестве фона, условия достижения цели, то есть объекта, который непосредственно не включен в выполняемую субъектом познавательную или игровую деятельность. Подытоживая результаты своих исследований, П.И. Зинченко сделал вывод о том, что

материал, составляющий непосредственную цель действия, запоминается более конкретно и эффективно, чем материал, относящийся к способам осуществления действия.

Содержание принципа зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности может быть раскрыто при исследовании творческой деятельности [40], и перцептивной деятельности [27]. Этот принцип также лег в основу функциональной классификации эмоций [16] и представлений о разноуровневой природе установочных явлений [8]. Он представляет собой один из важных принципов теории предметной деятельности и обладает далеко еще не исчерпанным объяснительным потенциалом.

Выделенная и описанная выше система принципов, так же как пронизывающий все исследования в русле деятельностного подхода принцип историзма, являют собой неповторимое лицо теории предметной деятельности. Эти принципы, конечно же, нельзя воспринимать, как каноны, от которых последователи Л.С. Выготского не могут отступить ни на шаг.

Канонизация основных принципов теории несет в себе куда большую опасность, чем внешняя или внутренняя ее критика. Теории никогда не умирают от критики. Они гибнут в руках старательных учеников, спешащих их канонизировать и, тем самым, отправить на заслуженный отдых. При этом на всех этапах истории науки ученики проделывают одну и ту же незамысловатую операцию — операцию возведения исходных принципов в ранг постулатов, не требующих доказательств. Не случайно В. Келер, как вспоминает Б.В. Зейгарник, запретил своим сотрудникам использовать понятие «гештальт» для объяснения тех или иных феноменов; и в этом был абсолютно прав. Если принципы анализа деятельности будут возведены в ранг постулата, то теория деятельности превратится в теорию, достойную внимания лишь для историков психологии. Все те принципы, которые выделены в теории предметной деятельности, представляют собой не что иное, как предпосылки, определяющие ход развития современной психологии, ее будущее.

1. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 20.
2. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч.6. Т. 23.
3. *Абраменкова В.В.* Совместная деятельность дошкольников как ус-

ловие проявления гуманного отношения к сверстникам // Вопросы психологии. 1980. №5. С. 60-70.

4. *Абульханова-Славская К.А.* Категория деятельности в советской психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1, №4. С. 11-28.

5. *Алхазишвили А.А.* Специфика потребностей у человека // Сб. «Проблемы формирования социогенных потребностей». Тбилиси. 1974. С. 5-8.

6. *Андреева Г.М.* Социальная психология М., 1980. С. 416.

7. *Асмолов А.Г.* Проблема установки в необихевиоризме: прошлое и настоящее // Сб. «Вероятностное прогнозирование в деятельности человека. М., 1977. С. 60-111.

8. *Асмолов А.Г.* Деятельность и установка. М., 1979. С. 151.

9. *Асмолов А.Г.* Классификация неосознаваемых явлений и категория деятельности // Вопросы психологии. 1980. №3. С. 45-53.

10. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / *Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Петровский В.А., Субботский Е.В., Хараш А.У., Цветкова Л.С.* // Вопросы психологии. 1979. №4. С. 35-46.

11. *Асмолов А.Г., Петровский В.А.* О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // Вопросы психологии. 1978. №1. С. 70-80.

12. *Бернштейн Н.А.* О построении движений. М., 1974. С. 255.

13. *Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. С. 352.

14. *Брушлинский А.В.* Мышление и прогнозирование. М., 1979. С. 230.

15. *Венгер Л.А.* Восприятие и обучение. М., 1970. С. 300.

16. *Вилюнас В.К.* Психология эмоциональных явлений. М., 1956. С. 143.

17. *Выготский Л.С.* Избранные психологические произведения, М., 1956. С. 520.

18. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. // М., 1960. С.500.

19. *Выготский Л.С.* Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. // М. Л., 1930. С. 232.

20. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Сб. «Исследование мышления в советской психологии» / Отв. ред. Е.В. Шорохова. М., 1966. С. 236-277.

21. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976. С.150.

22. *Гальперин П.Я.* Функциональное различие между уровнем и средством // Сб. «Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии» / Ред. И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. М., 1980. С. 195-203.

23. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972. С. 424.

24. *Давыдов В.В.* Категория деятельности и психического отражения в теории А.Н. Леонтьева // Вестник МГУ. Психология, 1979. №4. С. 25-41.

25. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Сб. «Психология мышления». М., 1966. С. 86-234.

26. *Запорожец А.В.* Развитие произвольных движений. М., 1960. С. 432.

27. *Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г.* Восприятие и действие. М., 1967. С. 322.

28. *Запорожец А.В., Эльконин Д.Б.* Психология детей дошкольного возраста. М., 1964. С.200.

29. *Зинченко В.П.* Продуктивное восприятие // Вопросы психологии, 1971. №6. С 27-42.

30. *Зинченко В.П. Гордон В.М.* Методологические проблемы психологического анализа деятельности: Системные исследования. М., 1975. С. 32-127.

31. *Зинченко П.И.* Непроизвольное запоминание. М., 1961. С. 564.

32. *Кон И.С.* Открытие «Я». М., 1978. С. 368.

33. *Кузьмин В.П.* Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М., 1976. С. 231.

34. *Леонтьев А.А.* «Единицы» и уровни деятельности // Вестник МГУ. Психология. 1978. №2. С. 3-13.

35. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1965. С. 576.

36. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. С. 304.

37. *Ломов Б.Ф.* Категория деятельности в психологии. // Психологический журнал. 1981. №5. С. 3-22.

38. *Петровский В.А.* Личность в психологии с позиции системного подхода // Вопросы психологии. 1981. №1. С. 58-66.

39. *Петровский В.А.* К психологии активности личности // Вопросы психологии. 1975. №3. С. 26-28.

40. *Пономарев Я.А.* Психология творчества. М., 1976. С. 304.

41. Психологическая теория коллектива / Под. ред. А.В. Петровского. М., 1979. С. 320.

42. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. М., 1957.

43. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. М., 1973. С. 255-385.

44. *Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти. М., 1965. С. 350.

45. *Суходольский Г.В.* Понятийная система психологической теории деятельности // Психологический журнал. 1981. Т. 2. 23. С. 12-24.

46. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М., 1975. С. 344.

47. *Тихомиров О.К.* Структура мыслительной деятельности человека. М., 1969. С. 304.

48. *Уотсон Дж.* Психология как наука о поведении. М., 1926.

49. *Шеррингтон Ч.* Интегративная деятельность нервной системы. Л., 1969. С. 392.

50. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1972. №4. С. 6-20.

51. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности. М., 1978. С. 392.

52. *Allport G.W.* The Person in Psychology. Boston. 1969. P. 440.

53. *Lewin K.* Vorsatz, Will und Bedurfnis. Berlin. 1926.

54. *Maslow A.N.* Toward a Psychology of Being. N.Y., 1968. P. 240.

55. *Neisser U.* Cognition and Reality. San Francisco, 1976. P. 230.

56. *Skinner B. F.* Beyond of Freedom and Dignity. N.Y., 1971.

3. Динамический подход к психологическому анализу деятельности*

В настоящей работе** сделана попытка очертить две парадигмы психологического анализа деятельности — морфологическую и динамическую, — сложившиеся в русле общепсихологической теории деятельности [12].

В последнее время проблема деятельности является объектом оживленных и полных полемического накала дискуссий. И это не удивительно: сейчас вряд ли удастся отыскать психолога, который бы в той или иной форме не касался проблемы деятельности, не давал бы ту или иную трактовку категории деятельности. При всей разнородности мнений, высказываемых при обсуждении современного состояния проблемы деятельности, их объединяет одна общая черта. Она заключается в том, что наиболее четко выделившиеся в советской психологии концепции деятельности рассматриваются как *окончательно* сложившиеся и доведенные до своего логического финала системы, то есть системы, в которых уже проставлены все точки над i. Поэтому-то обычно, анализируя эти системы, будь то общепсихологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева или концепция С.Л. Рубинштейна, начинают перечислять, что в них не сделано. Являются ли, однако, в действительности эти системы, и в частности общепсихологическая теория деятельности, о которой далее пойдет речь, чем-то окончательно сложившимся и доведенным до своего логического финала? Нет! На наш взгляд, дело обстоит совершенно противоположным образом. Эта теория представляет собой пока еще только каркас здания объективной психологической науки. Выступая в форме такого каркаса, она задает дальнейшее направление движению психоло-

---

* Опубликовано совместно с В.А. Петровским (см.: Краткие комментарии)

** Доклад, прочитанный на симпозиуме «Деятельность и личность» V Всесоюзного съезда психологов.

гии, сама постоянно изменяясь и преобразуясь в ходе этого движения. Возможно, что выросшая из этой концепции теория деятельности в ее развитой форме будет так же походить на сегодняшнюю, как, говоря словам Л.С. Выготского о психологии грядущих дней, созвездие Пса походит на собаку — лающее животное [7]. Но в ней будут жить принципы, заложенные теорией деятельности уже сегодняшнего дня, и в этом-то и заключается суть дела.

Контуры общепсихологической теории деятельности были намечены в исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия в те дни, когда молодая советская психология, пройдя между Сциллой психологии сознания и Харибдой бихевиоризма, встала на путь самостоятельного развития. Именно в то время, в начале 30-х гг. в нашей психологии утверждается принцип деятельности как ведущий методологический принцип анализа психических явлений и дается определение категории деятельности. Деятельность определяется как процесс реализации жизненных отношений субъекта в предметном мире и как источник саморазвития субъекта, причем акцентируется и «работает» в конкретных исследованиях прежде всего первая часть этого определения. Следует особо подчеркнуть, что одновременно с введением чисто методологического принципа деятельности сама деятельность становится предметом конкретных исследований в работах харьковской группы психологов (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко и др.).

Эти исследования разворачиваются преимущественно в рамках морфологической парадигмы анализа деятельности. То, что мы условно обозначили *морфологической парадигмой* анализа деятельности, предполагает рассмотрение деятельности как некоторой инвариантной системы и выделение относительно устойчивых единиц, которые образуют эту систему. Следуя логике исследования, задаваемой морфологической парадигмой, исследователи должны были раскрыть некоторые инвариантные для каждой деятельности единицы, то есть те предметные и структурные моменты, которые образуют «тело» любой деятельности. Эта цель и была достигнута в целом ряде фундаментальных экспериментальных и теоретических работ. Здесь нет необходимости останавливаться на этих ставших уже классическими работах, и поэтому мы позволим себе дать

лишь краткую характеристику выделенных в них структурных единиц деятельности.

В деятельности субъекта были выделены такие предметные моменты, как мотив, понимаемый как предмет потребности, цель и условия осуществления действия. Структурные моменты деятельности получили, как известно, свою специфическую характеристику при соотнесении их с мотивами, целями и условиями осуществления действия. Так, процесс, рассмотренный со стороны мотива, получает свою специфическую характеристику в качестве особенной деятельности; со стороны цели — в качестве действия; со стороны условий осуществления действия — в качестве операции. Четвертый момент психологического строения деятельности — это «исполнительные» психофизиологические механизмы, реализующие деятельность [12].

Подобное описание деятельности как относительно инвариантной системы, конечно, нельзя считать завершенным. Возможной перспективой дальнейшего исследования деятельности в рамках морфологической парадигмы является членение деятельности на все более дробные единицы, то есть путь анализа микроструктуры деятельности. Этот путь мы обнаруживаем в известных исследованиях В. П. Зинченко и его сотрудников, доказавших необходимость введения такой важной единицы анализа деятельности, как функциональный блок [9], [10].

Итак, при анализе деятельности в рамках морфологической парадигмы исследуются следующие структурные единицы деятельности: особенная деятельность, побуждаемая мотивом; действие, направляемое целью; операция, соотносимая с условиями осуществления действия; функциональный блок, соотносимый с объектными свойствами условий, и психофизиологические реализаторы деятельности.

Иная картина и иные единицы анализа выделяются при исследовании деятельности в рамках динамической парадигмы. *Динамическая парадигма* анализа деятельности предполагает выявление специфики тех моментов, которые характеризуют собственно динамику, движение самой деятельности и ее структурных образующих. Единицами, характеризующими движение самой деятельности, являются *установка*, понимаемая как стабилизатор движения в поле исходной ситуации развертывания деятельности, и *надситуативная активность*. Содержание этих единиц,

их место в процессах реализации и преобразования деятельности, а также настоятельную необходимость введения этих единиц в контекст анализа предметной деятельности мы и попытаемся сейчас показать.

Вначале мы остановимся на характеристике такой единицы анализа движения деятельности, как установка. В настоящей статье понятие «установка» впервые будет рассмотрено в качестве необходимого условия выделения динамической парадигмы психологического анализа деятельности.* Вопрос о роли установочных явлений с необходимостью встает при изучении деятельности, как только мы начинаем рассматривать движение самой деятельности и пытаемся понять причину ее относительной устойчивости в непрерывно изменяющейся среде. Предположение о существовании моментов, стабилизирующих движение деятельности, естественно вытекает из представлений о природе движения. Ведь в движении предметной деятельности, как и во всякой форме движения, всегда присутствует тенденция к сохранению его направленности, возникающая в самом процессе деятельности. Стабилизаторы деятельности и находят свое выражение в тенденции к сохранению направленности движения, в своеобразной «инерции» деятельности. Без таких стабилизаторов деятельность просто не могла бы существовать как самостоятельная система, способная сохранять устойчивое направленное движение. Она была бы подобна флюгеру и каждое мгновение изменяла бы свою направленность под влиянием любых воздействий, обрушивающихся на субъекта. Мы еще раз подчеркиваем, что стабилизаторы всегда присутствуют в движении деятельности, непрерывно «цементируя» это движение и фиксируя его направленность. Они всегда есть, хотя внешне могут не проявлять каких-либо самостоятельных признаков своего существования. Дело в том, что стабилизирующие моменты движения деятельности остаются скрытыми до тех пор, пока развертывающаяся деятельность не сталкивается с тем или иным препятствием. Но стоит какому-либо препятствию вырасти на пути движения деятельности, и тенденция к сохранению направленности деятельности тотчас даст о себе знать. Раз-

* О некоторых теоретических и историко-психологических предпосылках введения понятия «установка» в контекст психологии деятельности и конкретных особенностях установок см. [1], [2], [3].

личные проявления этой тенденции встречаются буквально на каждом шагу. Дон Кихот, начитавшийся рыцарских романов и постоянно ожидающий встречи с великанами, принимает за великанов ветряные мельницы и нападает на них. Африканец, впервые приехавший в Лондон, ошибочно думает, что все полицейские дружественно настроены по отношению к нему, так как принимает знак остановки — правую руку полицейского, поднятую ладонью вперед навстречу движущемуся транспорту, — за теплое приветствие. Большинство фантастов, по привычке считающих разум исконной привилегией человека, придают в своих рассказах обитателям других миров человеческий облик. Из всех этих примеров явственно следует, что тенденция к сохранению направленности движения деятельности имеет две стороны: во-первых, она является необходимым внутренним моментом движения деятельности, обеспечивающим его стабильность, устойчивость; во-вторых, она же обусловливает консервативность, ригидность деятельности, проявляясь в том, что субъект становится как бы «слепым» к любым воздействиям, не укладывающимся в русло этой тенденции.

Само собой разумеется, что между абстрактным положением, констатирующим наличие подобных стабилизаторов в процессе деятельности, и конкретно-психологическим исследованием механизмов, обеспечивающих стабильность деятельности, лежит целая пропасть. Для того чтобы через эту пропасть перекинуть мост, нужно было рассмотреть то, как представления о стабилизаторах деятельности преломились в психологии, в каких фактах и понятиях они предстали перед исследователями.

В нашей работе было показано, что наиболее устоявшееся описание тенденции к сохранению направленности движения, или готовности действовать в определенном направлении, выражено в понятии «установка» и его многочисленных аналогах. Установочные явления хорошо известны в психологии вообще, и особенно в советской психологии, благодаря классическим работам Д. Н. Узнадзе [24] и его учеников [13], [14], [21], [26]. Ни одна другая школа в мировой психологической науке не внесла столь значимого вклада в изучение многообразных установочных явлений, как школа Д. Н. Узнадзе. Поэтому, для того чтобы конкретизировать представления о стабилизаторах деятельности, мы прежде всего обратились к теории установ-

ки Д. Н. Узнадзе. Проделанный нами с позиций общепсихологической теории деятельности анализ представлений об установке в школе Д. Н. Узнадзе, а также различных проявлений установки в исследованиях зарубежных психологов привел к разработке гипотезы об *иерархической уровневой природе установки как механизма стабилизации деятельности* [1], [2], [3], [4]. В чем суть этой гипотезы?

Согласно этой гипотезе содержание, функции и феноменологические проявления установок зависят от того, на каком уровне деятельности они функционируют. В соответствии с основными структурными единицами деятельности выделяются уровни смысловых, целевых и операциональных установок, а также уровень психофизиологических механизмов — реализаторов установок. Установки каждого из этих уровней обладают рядом характерных особенностей.

Ведущим уровнем установочной регуляции деятельности является уровень *смысловых установок*. Смысловая установка актуализируется мотивом деятельности и представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к определенной деятельности в целом. Смысловая установка цементирует направленность отдельной деятельности, феноменально проявляясь в ее субъективной окрашенности, «лишних» движениях и смысловых обмолвках. Типичный пример смысловой обмолвки описан З. Фрейдом, приведшим случай, когда пациентка, рассказывая об очень близком человеке — своей тетке, постоянно называла ее «моя мать», не замечая при этом обмолвки [25]. Смысловые установки относятся к глубинным образованиям мотивационной сферы личности. Их изменение всегда опосредовано изменением самой деятельности субъекта. В этом заключается кардинальное отличие смысловых установок от таких субъективных образований на поверхности сознания, как «отношения» в смысле В. Н. Мясищева, «значащие переживания» Ф. В. Бассина, которые могут быть изменены непосредственно под влиянием вербальных воздействий.

На другом уровне, на уровне действия, функционируют *целевые установки*. Критерием для выделения этого уровня установок является наличие цели действия. Целевая установка представляет собой готовность, вызванную предвосхищаемым осознаваемым результатом, и определяет устойчивость протекания действия. Из-за того, что

стабилизирующая функция целевой установки непосредственно не проявляет себя до столкновения действия с препятствием, в психологии нередко смешивают установку и направленность, тем самым растворяя эти понятия друг в друге. Между тем установка есть самостоятельный, не перекрываемый направленностью момент регуляции действия. Об этом красноречиво свидетельствуют такие факты проявления целевой установки, как феномен Зейгарник (тенденция к завершению прерванного действия) и системные персеверации.

Опускаясь на еще более низкий уровень деятельности, мы обнаруживаем факты проявления *операциональных установок*. Под операциональной установкой понимается готовность к осуществлению определенного способа действия, которая возникает в ситуации решения задачи на основе учета условий наличной ситуации и вероятностного прогнозирования изменения этих условий, опирающегося на прошлый опыт поведения в подобных ситуациях.

Конкретное выражение способа осуществления действия зависит от того значения, которое объективировано в предвосхищаемом условии. Говоря о «значении» условий ситуации, мы имеем в виду представление А. Н. Леонтьева о том, что эти условия несут в себе внешние схемы поведения — общественно выработанные способы осуществления деятельности, ценности, предметные и социальные нормы. Именно в значениях содержатся те готовые формулы, «образы» способов действия, о которых писал Д. Н. Узнадзе [24] и которые передаются из поколения в поколение, не позволяя распасться «связи времен». Эти значения, будучи представленными в образе предвосхищаемого условия ситуации, определяют конкретное выражение способа осуществления действия. В случае совпадения образа предвосхищаемого условия с фактически наступившим условием ситуации разрешения задачи операциональная установка приводит к осуществлению адекватной операции, посредством которой может быть достигнута цель действия. В повседневной жизни операциональные установки проявляются в привычных, стандартных ситуациях, определяя работу «привычного», по выражению Д. Н. Узнадзе, плана поведения. После того как человек многократно выполнял один и тот же акт в определенных условиях, у него при повторении этих условий не возникает новая установ-

ка, а актуализируется уже ранее выработанная установка на эти условия [13].

Феноменальные проявления установок этого уровня наиболее детально изучены в экспериментальной психологии. Так, фиксированные установки, выработанные посредством классического метода фиксации установки Д. Н. Узнадзе, по своему деятельностному рангу относятся именно к операциональным установкам. Операциональные установки проявляются в известных феноменах установочных иллюзий восприятия, в ошибках «ожидания» и «привыкания», наблюдаемых в психофизических экспериментах [4]. Феномены операциональных установок также обнаруживаются и при решении мыслительных задач. В этой области они открываются перед исследователями в виде феномена «функциональной фиксированности», проанализированного К. Дункером [8], и в стереотипных, ригидных установках — готовности к переносу ранее выработанных способов действия на новые задачи, — исследованных в известных работах А. Лачинса [27].

И наконец, на уровне психофизиологических механизмов установка проявляется в сенсорной и моторной преднастройках, предшествующих развертыванию того или иного действия.

Вглядимся повнимательнее в многоликие проявления установок. Во всех случаях, будь то установки на уровне личности или операциональные установки, об их существовании судят по тем искажениям, которые они привносят в процессы деятельности. Благодаря этой особенности психологи узнали о существовании установочных явлений. Из-за нее в умах многих исследователей установка неправомерно ассоциируется только с фактором, вносящим искажения в разные виды деятельности. Эта особенность установок и обусловила то, что в роли основного принципа, явно или неявно используемого в экспериментальных исследованиях установочных явлений, выступил методический принцип искусственного прерывания, сбоя деятельности, например, прерывания деятельности при помощи создания неопределенности предъявляемой стимуляции — вроде пятен Роршаха или дефицита сенсорной информации в психофизических экспериментах на обнаружение сигнала, а также резкого нарушения протекания деятельности. Этот общеметодический прием служит еще одним

«операциональным» подтверждением правомерности понимания установки как стабилизатора деятельности.

Исследование уровневой природы установочных явлений и их роли в регуляции предметной деятельности находится в самом начале своего пути. Начинаются поиски методов диагностики и изменения смысловых установок личности. И уже сегодня зону этого поиска можно очертить с достаточной определенностью. Такими методами являются проективные методы (см. [22]) и методы социально-психологического тренинга. Ведутся экспериментальные исследования по изучению роли межличностной идентификации в возникновении смысловых установок [5], [6]. В работах Е. Т. Соколовой разрабатываются представления о личностном стиле как системе смысловых установок личности [23]. В недавно завершившемся цикле исследований, проведенных под руководством О. К. Тихомирова, вскрыта сложная взаимосвязь между оценками и установками разных уровней в ходе мыслительной деятельности [11]. Все эти и подобные им исследования и определяют судьбу дальнейшего развития представлений о разных уровнях установок, стабилизирующих деятельность субъекта и позволяющих сохранить ее устойчивость в бесконечно разнообразном и постоянно изменяющемся мире.

Итак, установка, понимаемая как стабилизатор движения в поле исходной ситуации развертывания деятельности, является единицей анализа *движения* деятельности субъекта. Функциональное значение установок по отношению к деятельности заключается в том, что установки различных уровней стабилизируют движение деятельности, позволяя, несмотря на разнообразные сбивающие воздействия, сохранять ее направленность; и они же выступают как консервативные моменты деятельности, «барьеры внутри нас», мешая деятельности вырваться за рамки исходной ситуации.

Другой единицей, вычленяемой при анализе деятельности в рамках динамической парадигмы, является надситуативная активность. Раскроем содержание этой существенно важной новой единицы анализа.

Деятельности субъекта свойственна особая логика движения, заключающаяся в том, что субъект как бы выходит за рамки и сходной ситуации развертывания деятельности, то есть действует — если использовать известный поэтический троп — «поверх барьеров». Понятие «надситуативная

активность», без введения которого невозможно понимание движения деятельности как ее саморазвития, и фиксирует факт существования таких тенденций, в которых субъект возвышается над ситуацией, преодолевая ситуативные ограничения на пути движения деятельности.

Введение этого понятия [18], [19], [20] потребовало специального рассмотрения проблемы соотношения понятия «активность» и «деятельность» в рамках общепсихологической теории деятельности, выделения и критики некоторых фундаментальных положений эмпирической психологии, соотнесения и в итоге обобщения конкретных данных, полученных в разное время разными авторами в ряде экспериментальных работ, в том числе и исследований в области психологии риска, проводимых в течение ряда лет одним из авторов данной статьи ([16], [18] и др.).

С какими же основными метолологическими проблемами мы сталкиваемся, подходя к предмету нашего рассмотрения?

В самом фундаменте эмпирической психологии лежит следующая методологическая предпосылка, приобретшая статус постулата, явно или неявно принимаемого исследователями и исподволь ограничивающего движение научной мысли. Это *«постулат сообразности»*. Он состоит в том, что субъекту приписывается изначально свойственное ему стремление к «внутренней цели», в соответствие с которой и приводятся все без исключения проявления активности [18], [20]. При этом вся деятельность субъекта оказывается как бы замкнутой на реализации именно этих исходных «целей». По существу речь идет об изначальной адаптивной направленности психических процессов и поведенческих актов субъекта. При этом адаптивность понимается в самом широком смысле, а именно, как тенденция субъекта к реализации и воспроизведению в деятельности тех и только тех его жизненных отношений (побуждений, целей, норм, установок, ценностей и т.п.), которыми определяется *наличный* уровень его бытия.

В зависимости от того, какая из конечных[1] жизненных ориентаций принимается за ведущую, выявляются различные варианты «постулата сообразности»: гомеостатический, прагматический, гедонистический. Действие постулата сообразности охватывает при этом не только эксплицированные в теоретической форме воззрения различных авторов, но и целый ряд бессознательно (или — по М. Г. Ярошевско-

му — «надсознательно») используемых и глубоко укоренившихся в мышлении стереотипов и схем.

Исходным для исследования явилось положение о том, что развитие человеческой деятельности, ее движение не может быть понято в рамках постулата сообразности, утверждающего адаптивную направленность психических процессов и поведенческих актов субъекта, что, иными словами, деятельности свойственно особое качество, которое состоит в ее способности переходить за пределы функции приспособления субъекта, как бы широко последнее ни трактовалось. В этом особом качестве, как мы предположили, находит свое выражение собственно активность субъекта. Понятие «активность» в наиболее общем плане может быть раскрыто как совокупность обусловленных субъектом моментов движения, обеспечивающих становление, реализацию, развитие и преобразование деятельности.

Условием определения понятия «активность» в более специальном значении является разграничение процессов осуществления деятельности и процессов движения самой деятельности, ее самоизменения. К процессам осуществления деятельности относятся моменты движения, входящие в состав мотивационных, целевых и операциональных единиц деятельности на данном уровне ее развития и необходимых переходов между ними. Собственно активность, в отличие от процессов осуществления деятельности, образуют *моменты прогрессивного движения самой деятельности* — ее становления, развития и видоизменения [20].

Активность *как момент становления деятельности* обнаруживает себя в процессах опредмечивания потребностей, целеобразования, возникновения психического образа, присвоения психологических орудий; активность как момент развития деятельности — в процессах расширенного ее воспроизводства: обогащения в индивидуальной деятельности субъекта общественно заданных мотивов, целей, средств исходной деятельности; активность как *момент видоизменения деятельности* характеризуется качественными трансформациями, затрагивающими основные структурные моменты исходной деятельности, а также преодолением связанных с ними установок как инерционных моментов движения деятельности.

Динамическая сторона деятельности, таким образом, не исчерпывается лишь процессами осуществления деятельности и включает в себя моменты движения, охватываю-

щие всю деятельность как предметно-процессуальное целое. Они-то и характеризуют процесс активности субъекта.

...Сделаем небольшое отступление и напомним одну правдивую историю о том, как пришел человек за советом к мудрецу и сказал: «Старче! Я нашел секрет чудодейственной смеси. Дашь мне любую вещь и смесь растворит ее!» — «Прекрасно! — сказал мудрец. — Но в чем же ты собираешься хранить свою смесь?» Деятельность человека подобна волшебной смеси: ее не в чем хранить.

Деятельность обладает собственным движением, в котором-то и выступают моменты собственно активности. Но трудность их усмотрения заключается в том, что они, как и установочные моменты, как бы погружены в деятельность, в процесс ее реализации, так что оба понятия — активность и деятельность — выглядят сливающимися друг с другом. Поэтому главная задача исследования заключается в том, чтобы выявить факт обособления активности в самостоятельный момент движения деятельности.

Для этого нужно было поставить испытуемого в условия, позволяющие ему осуществлять акты «надситуативной» активности. Акты надситуативной активности характеризуются следующими моментами.

Во-первых, они избыточны по отношению к ситуативно заданным требованиям, иными словами, протекают над порогом ситуативной необходимости [18], [19]. Во-вторых, они избыточны также и относительно тех «внутренних» мотивов, актуализация которых обусловлена самим содержанием ситуативно заданных требований. Это отличает акты надситуативной деятельности от проявлений инициативы субъекта в его деятельности. Проявляя инициативу, субъект расширяет и углубляет свою деятельность, производя ее «за пределами требуемого» (по Д. Б. Богоявленской). Отметим, что в этом случае выход за рамки узкоситуативной задачи обусловлен мотивом, возникающим или проявляющимся прежде всего на основе принятия субъектом ситуативно заданной цели. В-третьих, это такие действия, когда субъект преодолевает ситуативные ограничения на пути движения деятельности, то есть, иными словами, преодолевает установки, сложившиеся в деятельности, и адаптивные побуждения, обусловленные ситуацией.

В актах выхода субъекта за рамки ситуации через преодоление обусловленных ею ограничений, иначе говоря, в

явлениях надситуативной активности, с отчетливостью выступает момент движения деятельности, то есть то, что мы обозначаем как собственно активность субъекта.

Изучение явлений надситуативной активности проводилось в 1970 г. на материале исследования тенденции субъекта к прагматически немотивированному риску [16]. Для этого была создана особая экспериментальная ситуация, существенная и принципиальная черта которой состояла в том, что прагматически немотивированные действия, выступающие над порогом требований ситуации, неизбежно были направлены на подавление адаптивных интересов субъекта, в данном случае — опасений, обусловленных фактором угрозы.

Станут ли испытуемые преодолевать ситуативные ограничения, пойдут ли на «бескорыстный» риск? Этот основной вопрос и стоял тогда перед нами.

Проведенные эксперименты позволили показать не только существование этого явления и его распространенность (в частности, тот факт, что около половины всех испытуемых из общего числа более 400 человек идут на «бескорыстный» риск), но и своеобразие проявления риска как феномена надситуативной активности. Было показано, что усиление угрозы в известных пределах не только ведет к снижению проявляемой тенденции к риску, но даже приводит к заметному учащению случаев, так сказать, «немотивированной» активности. Специальные эксперименты показали далее, что рискованные действия, избыточные в рамках принятых испытуемым условий задания, нельзя объяснить проявлением таких черт его личности, как склонность к прагматическому риску, уровень притязаний, стремление самоутверждаться в глазах окружающих. Наблюдавшиеся в эксперименте проявления риска были «бескорыстны» не только в том смысле, что они не были вызваны ни содержанием экспериментальной инструкции, ни введенным экспериментатором критерием успешности действия, но и в том смысле, что они, по-видимому, не были детерминированы некоторыми прагматически фиксированными «внутренними» переменными — стремлением к выгоде, личному успеху, одобрению окружающих. При этом испытуемые не только выходили за рамки требований ситуации, но и действовали *вопреки адаптивным побуждениям*, они перешагивали через свои адаптивные интересы, преодолевая ситуативные ограни-

чения на пути движения деятельности. Таким образом, в фактах выхода субъекта за рамки требований ситуации и проявилось то, что мы называем надситуативной активностью субъекта.

В данный момент мы располагаем лишь предварительными гипотезами относительно механизма возникновения надситуативной активности и вероятных форм ее проявления. Здесь мы исходим из того положения, что деятельность не только реализует исходные, но и порождает новые жизненные отношения субъекта, а значит, и необходимость выхода за рамки первоначальной ситуации [20].

Необходимость выхода за рамки ситуации реализуется в различных формах: в форме «потребности в активности» или, если использовать специальное обозначение Узнадзе, в форме «функциональной тенденции», порождаемой именно в деятельности субъекта. Необходимость указанного выхода может проявляться и как мотив деятельности, например «риск-мотив», и как сложившаяся в деятельности готовность субъекта к осуществлению действий, избыточных относительно требований ситуации. Таким образом, необходимость выхода за рамки ситуации обусловливает как бы «сдвиг» деятельности на всех ее специфических уровнях — от мотивационно-потребностных до, возможно, операциональных.

Что же лежит в основе, что служит определяющим условием возникновения необходимости выхода за рамки ситуации? Согласно нашей гипотезе, основу возникновения этого особого нового отношения образуют возрастающие в деятельности потенциальные возможности субъекта; они как бы перерастают уровень требований первоначальной ситуации и, образуя избыток, побуждают субъекта к выходу за рамки этих требований. Формулируя гипотезу об избытке потенциальных возможностей как источнике активности, мы вполне осознаем необходимость специальной концептуализации и операционализации самого понятия о потенциальных возможностях субъекта, что образует линию будущих исследований.

Весьма широк спектр явлений надситуативной активности. Помимо рассмотренного здесь явления «бескорыстного» риска, отметим факты альтруистического поведения и феномены действенной групповой эмоциональной идентификации [15], [17]; процессы порождения познавательной мотивации в деятельности и общении (исследования

А. М. Матюшкина и его сотрудников); феномены «сверхнормативности» в коллективной деятельности, выделяемые сегодня в рамках стратометрической концепции групп и коллективов. Все это явления, психологическим ядром которых, по-видимому, и являются моменты надситуативной активности как особой единицы движения деятельности субъекта.

В заключение мы резюмируем основные положения данной работы.

В настоящее время в теории деятельности, разрабатываемой в работах А. Н. Леонтьева и его сотрудников, представляется возможным выделить две парадигмы исследования психологии деятельности: *морфологическую* и *динамическую.*

При анализе деятельности в рамках морфологической парадигмы исследуются структурные единицы деятельности: особенная деятельность, побуждаемая мотивом; действие, направляемое целью; операция, соотносимая с условиями действия, и психофизиологические реализаторы деятельности.

При исследовании деятельности в рамках динамической парадигмы открывается *движение* самой деятельности. Это движение характеризуется такими находящимися в единстве и борьбе моментами, как *надситуативная активность* (тенденция, избыточная по отношению к исходной деятельности), порождаемая в самом процессе деятельности и выступающая как прогрессивный момент ее движения и развития, и *установка* (тенденция к сохранению направленности деятельности), являющаяся стабилизатором деятельности, своеобразным инерционным моментом ее движения. Моменты надситуативной активности, нетождественные процессам осуществления деятельности на ее исходном уровне, составляют обязательное условие развития деятельности субъекта, «скачка» к новой деятельности. Установочные моменты, за которыми стоят процессы стабилизации деятельности, не совпадая с ее структурными моментами, образуют неотъемлемое условие реализации деятельности. Установки исходного уровня деятельности и связанные с ними адаптивные интересы субъекта, «барьеры внутри нас», как бы пытаются удержать деятельность в наперед заданных границах, а надситуативная активность — движение «поверх барьеров» — рождается и обнаруживается в борьбе с этими установка-

ми. Без введения этих понятий нельзя объяснить ни процессы развития деятельности как ее самодвижения, ни устойчивый характер направленной деятельности субъекта.

Если исследование деятельности в рамках морфологической парадигмы прошло долгий путь своего развития и членение деятельности на структурные единицы относится к капитальным положениям советской психологии, то исследование моментов движения деятельности — надситуативной активности и установки — только начинается, и динамической парадигме анализа деятельности еще предстоит утвердиться как особой парадигме.

Цитированная литература

1. *Асмолов А. Г.* Деятельность и уровни установок // Психология. Вестник МГУ. 1977. №1.

2. *Асмолов А. Г.* Проблема установки в необихевиоризме: прошлое и настоящее // Сб. «Вероятностное прогнозирование в деятельности человека». М., 1977.

3. *Асмолов А. Г., Ковальчук М. А.* К проблеме установки в общей и социальной психологии // Вопросы психологии. 1975. №4.

4. *Асмолов А. Г., Михалевская М. Б.* От психофизики «чистых ощущений» к психофизике «сенсорных задач» // Сб. «Проблемы и методы психофизики». М., 1974.

5. *Басина Е. З.* Экспериментальный анализ смысловых альтруистических установок. Дипл. раб. МГУ, 1977.

6. *Басина Е. З., Насиновская Е. Е.* Роль идентификации в возникновении смысловых альтруистических установок личности // Психология. Вестник МГУ. 1977. №4.

7. *Выготский Л. С.* Исторический смысл психологического кризиса. 1926. (Из архива Р. Н. Выготской).

8. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления. // Сб. «Психология мышления». М., 1965.

9. *Зинченко В. П.* Методологические проблемы психологического анализа деятельности // Эргономика. Труды ВНИИТЭ. 1974. №8.

10. *Зинченко В. П., Мунипов В. М.* Эргономика и проблемы комплексного подхода к изучению трудовой деятельности. // Эргономика. Труды ВНИИТЭ. 1976. №10.

11. *Клочко В. Е.* Целеобразование и оценка при решении задач. Рукопись, 1977.

12. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

13. *Надирашвили Ш. А.* Понятие установки в общей и социальной психологии. Тбилиси, 1974.

14. *Натадзе Р. Г.* Воображение как фактор поведения. Тбилиси, 1972.

15. *Петровский А. В.* О некоторых феноменах межличностных взаимодействий в коллективе // Вопросы психологии. 1976. №3.

16. *Петровский В. А.* Экспериментальное исследование риска как тенденции личности. Материалы IV съезда Всесоюзного общества психологов. Тбилиси, 1971.

17. *Петровский В. А.* Эмоциональная идентификация в группе и спо-

соб ее изучения // Сб. «К вопросу о диагностике личности в группе». М., 1973.

18. *Петровский В. А.* К психологии активности личности // Вопросы психологии. 1975. №3.

19. *Петровский В. А.* Активность как «надситуативная деятельность». Тезисы научных сообщений советских психологов к XXI Международному психологическому конгрессу. М., 1976.

20. *Петровский В. А.* Активность субъекта в условиях риска: Автореф. канд. дис. М., 1977.

21. *Прангишвили А. С.* Психологические очерки. Тбилиси, 1975.

22. *Соколова Е. Т.* Мотивация и восприятие в норме и патологии. М., 1976.

23. *Соколова Е. Т.* О психологическом содержании понятия «когнитивный стиль» и его использовании в исследовании личности // Сб. «Личность и деятельность»: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов. М., 1977.

24. *Узнадзе Д. Н.* Психологические исследования. М., 1966.

25. *Фрейд З.* Психопатология обыденной жизни. М., 1925.

26. *Чхартишвили Ш. Н.* Некоторые спорные проблемы психологии установки. Тбилиси, 1971.

27. *Luchins A. S., Luchins E. H.* Rigidity of Behavior. A Variational Approach to the Effect of Einstellung. Oregon, 1959.

4. О предмете психологии личности*

В последнее время в целом ряде исследований все настоятельней звучит мысль о необходимости осмысления всего ценного, что накоплено в разных направлениях советской психологии по проблеме психологии личности, и вычленения предмета психологии личности (см. об этом: *Л.И. Анцыферова*, 1981; *В.В. Давыдов*, 1979; *А.В. Петровский*, 1981; *Е.В. Шорохова*, 1982). Сегодня различные направления изучения личности, представленные школой Б.Г. Ананьева и В.Н. Мясищева, школой Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия, школой С.Л. Рубинштейна, школой Б.М. Теплова и школой Д.Н. Узнадзе, практически не пересекаются между собой. Одной из причин, препятствующих возникновению продуктивного диалога о предмете психологии личности, является задаваемое, как правило, логикой эмпирических исследований допущение о существовании некой универсальной феноменологии, которая фактически приводит к описанию предмета психологии личности как одномерного, а не системного образования. Исходное же представление о личности как гетерогенном системном образовании поможет психологам разных направлений более рельефно увидеть особое пространство в системе единого предмета психологии личности и повлечет за собой появление классов задач: а) изучение специфики полученных ими фактов, используемых методов и обнаруженных закономерностей как фактов, методов и закономерностей, характеризующих какую-либо особую грань такого многогранного объекта, как личность; б) выявление общих «сквозных» закономерностей и наведение концептуальных мостов между различными сферами изучения личности. Для решения этих задач представители различ-

* На постоянно действующем методологическом семинаре при Центральном совете Общества психологов СССР в декабре 1982 г. состоялось заседание, посвященное проблемам психологии личности. Ниже публикуется статья А.Г. Асмолова, написанная на основе сделанного на семинаре доклада, а также материалы обсуждения этого доклада.

ных подходов должны, отказавшись от собственного эгоцентризма, рассмотреть взгляды, факты и методы изучения личности, полученные в других направлениях психологии, в контексте единой концептуальной основы. Одна из попыток подобного рассмотрения и будет предпринята в этой работе.

В качестве отправной точки для дальнейшего анализа различных подходов к изучению личности нами избрана следующая характеристика предмета психологии личности: «Личность ≠ индивид; это особое качество, которое *приобретается* индивидом в обществе, в целокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид *вовлекается*... Иначе говоря: личность есть системное и поэтому «*сверхчувственное*» качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его прирожденными и приобретенными свойствами. Они, эти свойства, составляют лишь условия (предпосылки) формирования и функционирования личности, как и внешние условия и обстоятельства жизни, выпадающие на долю индивида. С этой точки зрения проблема личности образует новое психологическое измерение: *иное*, чем измерение, в котором ведутся исследования тех или иных психических процессов, отдельных свойств и состояний человека; это — исследование его места, *позиции* в системе, которая есть система общественных связей, *общений*, которые открываются ему; это — исследование того, *что ради чего* и *как* использует человек врожденное ему и приобретенное им (даже черты своего темперамента и уж, конечно, приобретенные знания, умения, навыки, мышление)» (*А.Н. Леонтьев*, 1983. С. 385).

Приведения характеристика предмета психологии личности представляет собой пример той абстракции, развертывая которую, можно создать конкретную картину психологии личности. Для того чтобы развернуть эту абстракцию, нужно, во-первых, как можно резче обозначить содержащиеся в ней ориентиры, задающие общую логику построения предмета психологии личности, и, во-вторых, указать конкретные области психологии личности, высвечиваемые этими ориентирами.

Первый ориентир — это *разведение понятий «индивид» и «личность»*, необходимость которого для психологического анализа личности признается практически всеми общепсихологическими направлениями советской пси-

хологии, каких бы различных интерпретаций этих понятий их представители ни придерживались (см., например: *Б.Г. Ананьев*, 1980; *Б.Ф. Ломов*, 1981; *С.Л. Рубинштейн*, 1973; *Б.М. Теплов*, 1964; *Ш.А. Надирашвили*, 1974). И это не удивительно, так как без данного разграничения вряд ли возможно подступиться к решению проблемы соотношения биологического и социального в личности, а также связанных с этой проблемой вопросов о детерминантах развития личности и о соотношении ее формально-динамических и содержательных характеристик.

Второй ориентир — это *выделение предметной деятельности как системообразующего основания личности*. Именно деятельность, реализующая объективные общественные отношения человека в мире, представляет собой субстанцию личности, ее индивидуального сознания. Именно преобразуясь в деятельности, свойства индивида вносят свой вклад в развитие личности. Субстанция понимается здесь в том смысле, который вкладывается в это понятие в диалектическом материализме. «Материализм, — отмечает В.П. Кузьмин, — использует понятие субстанции... для раскрытия необходимой зависимости, связи между явлением и главным основанием данной группы явлений. Например, труд как субстанция стоимости» (*В.П. Кузьмин*, 1976. С. 47). Точно так же, как труд в «Капитале» К. Маркса представляет собой материальное основание такого сверхчувственного системного образования, как стоимость, совокупность деятельностей, реализующих общественные отношения, выступает как основание для группы системных качеств, обозначаемых понятием «личность». Если мы вводим предметную совместную деятельность в качестве исходного пункта и метода анализа личности, то сразу же отказываемся от статического «вещного» понимания личности, ее структуры и указываем, что основной формой существования личности является ее развитие.

Третий ориентир — *новая схема детерминации развития личности*. На смену метафизическим двухфакторным концепциям детерминации развития личности, будь то конвергенция двух факторов — среды и наследственности (В. Штерн) или же их конфронтация в форме столкновения «оно» и «сверх-я» (З. Фрейд), должна прийти принципиально иная схема, раскрывающая взаимоотношения между «индивидом» и «личностью» (см., например: *П.Я.*

Гальперин, А.В. Запорожец, С.Н. Карпов, 1978). В ней выделяются три следующих момента: *свойства индивида как органические предпосылки развития личности, социальная среда как условие развития личности и противоречия в системе предметной деятельности как движущая сила развития личности*. За каждым из этих моментов стоят различные и пока недостаточно соотнесенные между собой особые области изучения личности. Представления об органических предпосылках развития личности остаются на уровне слов, если не обратиться к богатым теоретическим конструкциям и эмпирическим данным, накопленным в дифференциальной психофизиологии. Вместе с тем исследования по дифференциальной психофизиологии будут напоминать «кошку, которая гуляет сама по себе», если не рассмотреть их предмет как органические предпосылки развития личности и тем самым включить его в контекст целостной системы знаний о психологии личности. Органические предпосылки, будь то от природы унаследованные задатки или темперамент, сами по себе не предрешают развитие способностей и характера, точно так же как социальные условия жизни сами по себе не предопределяют, вырастет ли в этих условиях пекущийся о своем благополучии приспособленец или же борец, готовый отдать жизнь ради рождения нового общества.

Подвергая анализу социальную среду как условие развития личности, мы неизбежно вторгаемся в область изучения проблем воздействия общества на личность, анализ позиции личности в обществе, решение которых немыслимо без обращения к социальной, исторической, возрастной и педагогической психологии. В свою очередь, каждая из этих дисциплин рискует свести, например, «личность» к «роли» или смешать «социальный характер» с «индивидуальным характером» в том случае, если другие детерминанты развития личности и сферы ее изучения не будут постоянно находиться хотя бы на периферии исследования этих областей психологической науки. Говоря о социальной среде как условии развития личности, мы хотим подчеркнуть, что среда, лишь будучи открыта ребенком как преобразованная совокупной деятельностью человека предметная, в марксистском смысле слова, действительность («поле значений», хранящих в себе различные общественно выработанные схемы поведения — социальные нормы, ценности, роли и т.д. — *А.Н. Леонтьев*, 1979),

детерминирует развитие личности. До тех пор, пока ребенок не соприкоснется с этой предметной действительностью в процессе совместной деятельности с другими людьми, социальная среда не раскроется ему как мир культуры и общественной практики. Проникновение в этот мир, социализация ребенка приводят к усвоению различных социальных ролей, формированию социального характера, развитию способностей и т.п. При анализе роли социальной среды в развитии личности мы будем рассматривать личность как объект общественного развития, то есть как бы попытаемся бросить взгляд на личность со стороны общества. При этом мы вполне осознанно будем абстрагироваться от того безусловного факта, что процесс социализации личности всегда есть процесс индивидуализации личности. В реальности личность не скована рамками заданных социальных ролей. Она — не пассивный слепок культуры, как это порой явно или неявно утверждается в зарубежных ролевых концепциях личности. В связи с этим исходно принятая при анализе движения от общества к личности абстракция, позволяющая увидеть личность в качестве объекта общественного развития, исчерпывает сферу своего влияния, как только мы переходим к анализу движения от личности к обществу и обращаемся к исследованию движущих сил развития личности и проявлений личности как субъекта деятельности.

Вооружившись ориентирами, задающими общую логику построения предмета психологии личности, мы далее попытаемся выделить общие и специальные задачи, встающие при изучении различных сфер психологии личности.

Индивидные свойства как органические предпосылки развития личности. Мы используем термин «индивидные свойства», введенный Б.Г. Ананьевым, так как он более однозначно, чем распространенный термин «индивидуальные свойства», ориентирует на изучение органических предпосылок развития личности. Под термин же «индивидуальные свойства» в психологии личности часто подводится все, что угодно, начиная от биохимических свойств организма и кончая социальным статусом личности в коллективе. С нашей точки зрения, именно индивидные свойства должны стать предметом дифференциальной психофизиологии. Они подразделяются Б.Г. Ананьевым на два класса: класс возрастно-половых свойств и класс индивидуально-типических свойств (конституция, нейродинами-

ческие свойства и особенности, связанные с функциональной асимметрией больших полушарий). Наивысшей формой интеграции первичных индивидных свойств являются темперамент и задатки.

Широкий фронт исследований нейродинамических свойств проведен школой Б.М. Теплова — В.Д. Небылицина, работы которой заложили основы отечественной психофизиологии индивидуальных различий. В исследованиях этой школы, посвященных прежде всего анализу общих и частных свойств нервной системы, все отчетливее проступает тенденция к пониманию индивидных свойств именно как предпосылок развития личности, а не базы, из которой в виде второго этажа надстраивается личность (см.: *Б.М. Теплов*, 1961; *В.Д. Небылицин*, 1976; *Э.А. Голубева*, 1980; *К.М. Гуревич*, 1970; *Н.С. Лейтес*, 1975; *И.В. Равич-Щербо*, 1978; *В.М. Русалов*, 1979 и др.). Эта же мысль проводится в работах В.С. Мерлина (1968) и Е.А. Климова (1969), указывающих на неправомерность выведения индивидуальных свойств личности из психодинамических индивидных свойств, вроде интроверсии — экстраверсии в трактовке Айзенка.

При всем своеобразии и межиндивидуальной вариативности индивидных свойств, будь то возрастная чувствительность, эмоциональность, интроверсия или нейротизм, все они характеризуют не содержательные, а *формально-динамические* особенности поведения личности, *энергетический* аспект протекания психических процессов (см.: *И.М. Палей, В.К. Гербачевский*, 1972). И об этом не следует забывать. В противном случае мы вступим на путь создания содержательных типологий личности на основе формальных свойств индивида. Все подобные типологии исходят из методологической предпосылки, предписывающей свойства «быть личностью» самой натуре индивида. И тут уже не принципиально, что будет положено в основание таких типологий: телосложение (Э. Кречмер), соматотип (У. Шелдон), интроверсия — экстраверсия (Г. Айзенк) или же рост, вес и т.п. Если дифференциально-психофизиологическое исследование оказывается в прокрустовом ложе двух факторов и мыслит личность как мифическое биосоциальное существо, то ему ничего другого не остается, как искать корреляции между рядами личностных и индивидных свойств или сводить один ряд к другому.

Если же индивидные свойства рассматриваются как ор-

ганические предпосылки развития личности, то перед дифференциальной психофизиологией встает задача выявления тех преобразований, которые индивидные свойства претерпевают в процессе деятельности. Так, например, физиологический прорыв (drive) вначале вызывает ненаправленную активность, а затем, опредметившись в том или ином объекте, начинает направлять деятельность личности. Формально-динамическая характеристика потребности при этом начинает выступать как побудительная сила мотива, которая может быть измерена (*В.В. Столин*, 1979). Другим примером влияния индивидных свойств на развитие личности является исследование того, как патологически измененные свойства нервных процессов сужают возможные в норме пути осуществления действий и операций и через это сужение приводят к формированию черт эпилептического характера личности (*Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь*, 1980). Выявление такого рода закономерностей позволяет изменить некоторые точки роста психофизиологии индивидных различий.

От общества к личности: уровни анализа личности в системе общественных отношений и механизм социализации. Личность, исследуемая как объект общественного развития, получает свою содержательную характеристику через систему общественных функций-ролей, которые ею усваиваются в процессе социализации. Описывая личность через систему ролей, социальные психологи характеризуют личность именно как представителя той или иной социальной группы, класса, того или иного социального целого. Здесь мы сталкиваемся с вопросами о соотношении общественных и межличностных отношений, о механизмах усвоения личностью общественно-исторического опыта. Адекватная постановка первого из этих вопросов, по мнению Г.М. Андреевой (1981), предполагает отказ от механического рассмотрения межличностных отношений как расположенных «над», «под» или где-то «вне» общественных отношений, детерминирующих развитие личности. Для решения этого вопроса необходимо четко выделить различные планы изучения того, как индивид вовлекается в общественные отношения. Так, например, исследование существующих у определенной социальной группы представлений о взаимоотношениях между «руководителями вообще» и «подчиненными вообще» — это одна плоскость изучения личности в системе общественных отношений;

исследование «нормативно-ролевых» отношений между участниками совместной деятельности — вторая плоскость; изучение отношений между людьми, при которых мотивы одного человека приобретают субъективную ценность, личностный смысл для другого человека, — еще одна плоскость анализа вовлеченности личности в общественные отношения. Для решении вопроса о соотношении общественных и межличностных отношений нам представляется целесообразным выделить три уровня анализа включения личности в общественные отношения: квазипсихологический, интерпсихологический и интрапсихологический.

На квазипсихологическом уровне проводятся исследования социальных ролей, эталонов восприятия, фиксированных в понятиях языка черт личности, которые отражают некоторую типичную для данной культуры, нации или группы личность. Именно на этом уровне ведется большинство исследований проблемы социально-типического в личности, в частности социального и национального характера. Отметим, что некоторые широко распространенные опросники, вроде опросника Р. Кеттелла, относятся к инструментам, работающим прежде всего на квазипсихологическом уровне анализа личности. Концептуальный мост между квазипсихологическим и интерпсихологическими уровнями анализа личности представляется возможным перебросить благодаря разработанной В.А. Ядовым (1980) концепции диспозиционной регуляции социального поведения личности, которая может служить основой разработки типологий социальных характеров. Вместе с тем эта концепция позволяет исследовать в первую очередь те представления о нормах, ценностях, идеалах, которые выступают для личности как «только знаемые» мотивы ее поведения; для того чтобы приблизиться к изучению «реально действующих мотивов, необходимо обратиться к интерпсихологическому уровню анализа отношений личности в обществе.

На интерпсихологическом уровне анализа проводятся исследования общественных отношений личности, опосредствованных совместной деятельностью. Так, в русле теории деятельностного опосредствования межличностных отношений А.В. Петровского (1979) был получен ряд феноменов (например, коллективистическое самоопределение, референтность), которые одновременно являются и

характеристикой группы, и качеством личности. Встает вопрос: при каких условиях эти феномены, характеризующие прежде всего *нормативно заданные ролевые отношения* между участниками совместной деятельности, превращаются еще в один класс феноменов, отражающих *личностно-смысловые* отношения между людьми? Где начинается «переход от маски к человеку во всей полноте его человеческого бытия»? (*С.Л. Рубинштейн*, 1973. С. 364). Условия перехода от феноменов класса «групп — личность» в смысловые проявления личности могут быть исследованы на материале социальной перцепции. Так, экспериментально выявленные А.А. Бодалевым (1965) феномены обусловленного различными установками восприятия человека человеком характеризуют, на наш взгляд, нормативно-ролевое восприятие человека как типичного представителя той или иной социальной группы; они могут служить своеобразным индикатором характеристики уровня отношений, в которые вовлекается личность. Стоит, однако, человеку отойти от этих образцов, которые в глазах общающихся с ним являются выражением нормы, различных эталонов и стереотипов, возникнут условия для перехода «объектного» восприятия к «субъективному» (*А.У. Хараш*, 1980), от нормативно заданных ролевых отношений к личностно-смысловым отношениям. *Отклонение от нормативно заданной деятельности и является условием перехода от ролевых отношений к смысловым отношениям личности* (*А.Г. Асмолов*, 1979), которые исследуются *на интрапсихологическом уровне* анализа отношений личности в обществе.

Вторая большая проблема, которая встает при изучении роли социальной среды в развитии личности, — это *проблема социализации*. При разноречивости трактовок процесса социализации пониманию механизма социализации как перехода от интерпсихического к интрапсихическому, предложенному Л.С. Выготским, нет содержательных альтернатив. За этим переходом стоит в действительности механизм интериоризации — экстериоризации. В самом механизме социализации необходимо выделять три различные грани: индивидуализация — переход от социальной коллективной деятельности к индивидуальным формам деятельности; интимизация — переход от «мы» к «я», отражающий процесс становления самосознания лич-

ности; производство внутреннего плана сознания — преобразование внешнего во внутреннее (*А.Г. Асмолов*, 1982).

Итак, выделенные нами уровни анализа вовлеченности личности в общественные отношения позволяют увидеть различные сечения межличностных отношений в системе общественных отношений, а также указать точки приложения усилий коллективов советских психологов. В качестве механизма усвоения общественно-исторического опыта выступает интериоризация. Без учета выделенных граней интериоризации вряд ли возможно проникнуть в психологическую природу механизмов обучения и воспитания личности. Однако более полная картина представлений о механизме усвоения общественно-исторического опыта будет получена лишь в том случае, если мы перейдем от рассмотрения личности как объекта общественного развития к изучению проявлений активности личности.

Движущие силы развития личности. Веер подходов к решению проблемы мотивации развития личности чрезвычайно широк. Однако при всем многообразии этих подходов за большинством из них в зарубежной психологии, как это показано Л.И. Анцыферовой (1974), стоят две методологические предпосылки — принцип стремления к равновесию (психоанализ, когнитивная психология, необихевиоризм) и принцип стремления к напряжению (концепции гуманистической и экзистенциальной психологии А. Маслоу, Г. Оллпорта, В. Франкла). Не останавливаясь здесь на разборе этих подходов (*М.Г. Ярошевский*, 1974; *В.А. Петровский*, 1975; *В.Г. Асеев*, 1976), отметим общие для них черты в понимании движущих сил развития личности: а) постулирование существования некоего единого первоисточника, фактически первотолчка развития личности, неизменного и спрятанного в глубинах индивида; б) преобладание формально-динамического описания движущих сил развития личности над их содержательным анализом и отсутствие адекватного подхода к изучению их общественно-исторической обусловленности; в) постулирование положения о подчиненности активности субъекта некоторой заранее предустановленной цели и понимание человека преимущественно как адаптивного существа.

Напротив, советская психология основывается на принципе саморазвития личности, который предполагает выделение положений, во-первых, о роли борьбы противоположностей, противоречия и гармонии этих противопо-

ложностей как движущей силы развития личности (см.: *Л.И. Анцыферова*, 1978: *Б.В. Зейгарник*, 1979), во-вторых, о существовании источника саморазвития деятельности в самом процессе деятельности (*С.Л. Рубинштейн*, 1973, *А.Н. Леонтьев*, 1977). На наш взгляд, первая продуктивная попытка найти источник развития деятельности в ней самой принадлежит Д.Н. Узнадзе (1966), который ввел представления о функциональной тенденции, подчеркнув, что деятельность может активизироваться не под влиянием потребности, а сама по себе содержит тенденцию к активизации. Именно функциональная тенденция является источником игры и творчества, подчиняющихся формулам «творчество ради творчества», «игра ради игры». Представления Д.Н. Узнадзе о функциональной тенденции могут служить теоретической основой для конкретных разработок мотивации развития ребенка, например потребности во впечатлениях (*Л.И. Божович*, 1968) и потребности в общении (*М.И. Лисина*, 1978) как специфически человеческих движущих силах развития личности.

В этих работах, реально реализующих принцип саморазвития, мы сталкиваемся с тем случаем, когда новые представления облекаются в старые терминологические одежды. То, что потребности в общении, впечатлениях не возникают в виде импульса или изнутри или извне, не являются адаптивными и гомеостатическими по своей природе, а имеют в качестве своего мотивирующего источника сам факт взаимодействия субъекта с миром, позволяет предположить, что мы имеем дело не с потребностями в ортодоксальном смысле слова, а как раз с функциональными тенденциями. Дальнейшее углубление представлений о механизмах саморазвития деятельности осуществлено в работах В.А. Петровского (1975) и В.Г. Асеева (1978).

Периодизация развития личности и пути ее исследования. Любые представления о движущих силах развития личности должны быть проверены на оселке проблемы периодизации психического развития. В концепции Д.Б. Эльконина (1971) двигателем развития выступают противоречия между операционально-техническими возможностями ребенка и развитием его мотивационно-потребностной сферы. Уже сейчас выделяются следующие пути конкретизации этой схемы психического развития: а) исследования общения как своего рода сквозного механизма смены ведущих деятельностей в онтогенезе (*М.И. Лисина*, 1978); изу-

чение соотношения возрастных периодизаций развития индивида с периодизациями развития личности, в частности выявление роли пола, сензитивных периодов созревания индивида (*Н.С. Лейтес*, 1978) в процессе становления личности. (Как, например, соотносится возникновение стадии непосредственно-эмоционального общения, присущей первому году жизни (М.И. Лисина), с сензитивным периодом созревания таких параметров темперамента, как эмоциональность и общая активность (В.Д. Небылицин)?); в) анализ периодизации развития личности в зрелом возрасте, до сих пор остающийся «белым пятном» в отечественной психологии (см. об этом: *Б.Г. Ананьев*, 1980; г) изучение изменений различных новообразований личности на разных стадиях развития личности (*А.В. Запорожец, Я.З. Неверович; Е.В. Субботский; С.Г. Якобсон; В.Э. Чудновский; В.В. Столин*).

До сих пор мы касались вопросов, затрагивающих различные аспекты развития личности. Если же в центр анализа ставится вопрос о том, что формируется, то становится необходимым рассмотрение представлений о структуре личности.

Единицы анализа структуры личности. Существует две методологические предпосылки, затрудняющие эвристичную постановку проблемы структуры личности в современной психологии. Первая из них заключается в имплицитном отождествлении структуры личности со структурой того или иного физического объекта, например с анатомической структурой организма. Этот унаследованный психологией от механистического материализма способ мышления о структуре толкает исследователей на путь атомарного анализа психики, в ходе которого предмет изучения разлагается на элементы, утрачивающие свойства, присущие этому предмету как целому (*Л.С. Выготский*, 1956). Яркими примерами подобного подхода к изучению структуры личности являются концепции, в которых эта структура механически собирается из набора различных факторов (черт личности) или блоков темперамента, мотивации, прошлого опыта, характера и т.п. Продуктами анализа в русле «факторного» и «блочного» подходов оказываются либо застывшая статичная структура личности, в которой факторы циклотимии — шизотимии и богемности — практичности уживаются в одной плоскости (Р. Кэттелл), либо надстроенные друг над другом блоки, генетические, струк-

турные и функциональные связи между которыми остаются невыявленными. Вторая же предпосылка заключается в убеждении, что в каком-либо одном динамическом образовании личности, будь то влечение, диспозиция, установка, отношение, потребность или мотив (иерархия мотивов), как в фокусе, сконцентрированы свойства личности как целого. Тем самым неявно признается, что, характеризуя эти образования, дают характеристику самой личности. Перспективность этого подхода состоит в том, что во главу угла изучения структуры личности ставится такая центральная характеристика личности, как направленность (см.: *Б.Ф. Ломов*, 1981).

Но направленность представляет собой емкую *описательную* характеристику структуры личности. Для того же, чтобы ее раскрыть, необходимо перейти от принципа анализа структуры личности по элементам к принципу анализа по единицам и вычленить требования к единицам анализа структуры личности, ориентируясь на представления о параметрах единиц анализа психики, сформулированные Л.С. Выготским, их разработку в советской психологии (*Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко*, 1982), а также на исследования динамической организации личности в советской и зарубежной психологии. Мы вычленяем следующие требования к единице анализа структуры личности: 1) динамичность (в единице должно быть учтено, что личность есть динамическое образование); 2) насыщенность предметным содержанием, интенциональность (только выявив, на что направлена динамическая тенденция, можно раскрыть предметное содержание единицы структуры личности); 3) уровень отражения того или иного содержания (осознаваемый, неосознаваемый); 4) раскрытие происхождения, социальной детерминации образований структуры личности; 5) учет типа структурных связей, прежде всего иерархических взаимосвязей организации личности; 6) объяснения развития и саморазвития личности, ее внутриличностной динамики; 7) необходимость отражения внутреннего единства личности, например, единства аффекта и интеллекта; 8) в единице должны содержаться в виде противоположностей свойства целого, например, индивидуального сознания и деятельности личности; 9) единица должна быть операционализируема; 10) она должна содержать существенные свойства целого.

Единица анализа структуры личности, если она отвеча-

ет всем указанным требованиям, должна раскрыть механику функционирования и развития, определяющую направленность личности. Лишь выделяя каждый раз такие моменты динамики личности, как мотивы деятельности, личностные смыслы, установки, поступки и деяния (а не выдергивая их по одному из потока жизни личности) и раскрывая их генетические, функциональные и структурные связи друг с другом, мы вычленяем единицу анализа структуры личности. В качестве таких единиц могут выступить *динамические смысловые системы личности.* Это понятие введено Л.С. Выготским, охарактеризовавшим динамическую смысловую систему как единство аффективных и интеллектуальных процессов. Понять основные особенности динамической смысловой системы как единицы анализа личности — это значит раскрыть механику порождения и функционирования этой системы. Причем при раскрытии ее содержания следует учитывать как движение от деятельности к индивидуальному сознанию, так и от индивидуального сознания личности к деятельности. Исходный пункт этого движения, если абстрагироваться от момента выбора личностью тех или иных мотивов, обусловленного прежде всего социальной позицией личности в обществе, — это порождение динамической смысловой системы в процессе деятельности, побуждаемой смыслообразующим мотивом. Деятельность и выступает как системообразующее основание динамической смысловой системы. Производность динамических смысловых систем от порождающей их совокупности деятельностей, реализующих объективные общественные отношения, представляет собой центральную характеристику смысловых систем, отражающую их социальную детерминацию. Осуществляемые посредством деятельности объективные отношения личности в мире интериоризуются и воплощаются в индивидуальном сознании в виде личностного смысла событий и поступков человека. Оценка личностного смысла производится эмоциями. Личностный смысл какого-либо события или действия и есть то, что мы находим в единицах структуры личности, то есть это отражение содержания отношения личности к действительности. Одновременно личностный смысл есть «значение — для — меня», а тем самым единство аффективных и интеллектуальных процессов. Личностные смыслы, как правило, представлены в индивидуальном сознании на неосознаваемом уровне. Ес-

ли же личностный смысл осознается, он может стать ценностью личности (*Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь*, 1980). Осознанные личностные смыслы, даже если они вдруг оказываются противоречащими разделяемым личностью нормам и идеалам, другим мотивам личности, не изменяются от самого факта их осознания. Разгадку механизма движения личностных смыслов в индивидуальном сознании, внутриличностной динамики следует искать в противоречиях, а порой конфликт между иерархически связанными мотивами. Когда же в процессе борьбы мотивов тот или иной мотив одерживает верх, начинается движение от личностного смысла к деятельности. Встает вопрос: как отраженная в личностном смысле направленность по отношению к действительности фиксируется во времени и принимает участие в регуляции деятельности? Двигаясь от индивидуального сознания к деятельности, мы выделяем такую составляющую динамических смысловых систем, как смысловая установка личности (*А.Г. Асмолов*, 1979). Именно смысловые установки определяют в конечном итоге устойчивость и направленность поведения личности, ее поступки и деяния.

Одним из самых трудных вопросов изучения динамических смысловых систем является вопрос об их операционализации. Феноменологически эти системы наиболее рельефно проявляются в различных ситуациях искусственного прерывания, сбоя деятельности (*А.Г. Асмолов*, 1979). Этому приему отвечают используемые для диагностики смысловых проявлений личности проективные методики (*Е.Т. Соколова*, 1980; *В.В. Столин*, 1981), методы изучения сверхнормативной активности личности (*А.В. Петровский*, 1979), изменения позиции ребенка (*Е.В. Субботский*, 1977), опосредствованные методики изучения личности через анализ познавательных процессов (*Б.В. Зейгарник*, 1971, и др.). Поиск методов изучения, диагностики смысловых систем должен пойти по пути создания методических моделей, позволяющих изучить такие проявления активности личности, как инициативность, самостоятельность, независимость и т.д. Для изменения смысловых систем используется методический принцип деятельностного опосредствования. Его суть состоит в следующем: для того чтобы перестроить смысловые образования личности, необходимо выйти за пределы своих образований и изменить порождающие их деятельности. Из этого принципа

вытекает, что насущной необходимостью современной психологии личности является разработка таких активных методов воздействия на личность, как методы социально-психологического тренинга, игровые методы, а также методы, моделирующие «подстановку себя на место другого в ситуации морального выбора» (*А.Г. Асмолов*, 1980).

До этого момента мы двигались преимущественно по направлению от деятельности к личности. Однако, чтобы проанализировать личностные механизмы регуляции деятельности, необходимо проделать обратное движение — от личности к деятельности и увидеть личность еще в одной проекции — личность как субъект деятельности.

Продуктивный и инструментальный планы проявления личности как субъекта деятельности. При изучении личности как субъекта деятельности мы обращаемся к проблемам воли, характера, способностей и одаренности или, иными словами, к проблемам анализа индивидуальности личности. Для этого, чтобы приблизиться к их исследованию, необходимо вслед за А.Н. Леонтьевым (1975) отказаться от взгляда на личность только как продукт прошлого опыта. Чем более зрелой становится личность, чем разветвленнее становится система ее связи с миром, чем чаще она сталкивается с проблемой выбора между мотивами, тем в большей мере она из объекта общественного развития превращается в субъекта деятельности, творца общественного процесса. Изучая *личность как субъект деятельности, мы исследуем то, как личность преобразует, творит предметную действительность, в том числе и самое себя, вступая в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам, к своему характеру, способностям и продуктам своей деятельности.* В последнее время ряд исследователей все более энергично пытаются воплотить при анализе личности сформулированный С.Л. Рубинштейном принцип субъекта деятельности (см., например: *В.Э. Чудновский*, 1981, *К.А. Абульханова-Славская*, 1982). Можно вычленить два плана анализа проявлений личности как субъекта деятельности: продуктивный и инструментальный.

Говоря о *продуктивных проявлениях* личности как субъекта деятельности, мы имеем в виду процессы активности личности, возникающие при отклонениях от нормативно заданных линий поведения, процессы самоотдачи, преобразования себя и других. Стоит произойти такому

отклонению — и личность сталкивается в возникшей неопределенной ситуации с проблемой выбора между различными мотивами и ролями. Именно в ситуациях свободного выбора личность особенно рельефно проявляется как субъект деятельности, а история развития личности становится историей отклоненных ею альтернатив (*Б.Ф. Поршнев*, 1969). Любая типология личности как индивидуальности, любая периодизация развития зрелой личности, которые еще предстоит создать, не могут оставить в стороне специфические проявления личности в ситуации личностного выбора, анализа ориентировки личности в системе смыслообразующих мотивов. Не случайно П.Я. Гальперин (1976) отмечает, что главным критерием зрелости личности является ее ответственность за свои поступки, а личностью в полном смысле этого слова может считаться общественно ответственный субъект. В ситуации выбора личности приходится создавать приемы и средства для овладения своим поведением. Далеко не исчерпанными возможностями для перевода психологического анализа проблемы выбора из сферы спекулятивных рассуждений в сферу экспериментальных исследований обладает инструментальный историко-генетический метод изучения высших психических функций (*Л.С. Выготский, А.Р. Лурия*, 1930). Поиск внешних и внутренних средств в ситуации борьбы мотивов, исследование рудиментарных культурных форм воли, вроде бросания жребия, открывает путь к изучению происхождения различных защитных механизмов личности. Эти приемы защиты и компенсации рассматриваются в русле школы Л.С. Выготского как средства саморегуляции, овладения поведением личности, а не как антагонисты по отношению к сознанию (*Б.В. Зейгарник*, 1979). Не являются ли в социогенезе магические действия изгнания злых духов рудиментарной формой катарсиса? Не представляет ли в онтогенезе идентификация свернутое и перешедшее в идеальный план действие подстановки себя на место другого? Все эти вопросы требуют специального исследования, направленного на изучение социального генезиса защитных приемов в истории общества и онтогенезе личности.

Личность как субъект деятельности проявляется и в процессах формирования новых целей, целеобразования (*О.К. Тихомиров*, 1977). К продуктивным проявлениям личности как субъекта деятельности относятся не только преобразования себя, но и те преобразования, которые

личность своими поступками и деяниями вносит в смысловую сферу других людей, в культуру, в общественное производство. В разрабатываемой А.В. Петровским и В.А. Петровским (1982) концепции «личностных вкладов» подчеркивается, что активность личности, реализующая *смысловое отношение* к людям, осуществляется посредством *деяний*, то есть непреднамеренных, нормативно не заданных проявлений активности субъекта, производящих преобразования в других людях и тем самым вносящих в них значимый для них вклад. В деяниях происходит персонализация личности, продолжение ее в других людях. Не «самоактуализация», как ее понимают А. Маслоу и Г. Оллпорт, а актуализация себя в других представляет собой основной путь развития индивидуальности личности. Таким образом, в процессах личностного выбора, постановки новых целей, овладения различными критическими ситуациями, в преобразованиях других и себя проявляется творческая природа личности как субъекта деятельности, ее индивидуальность.

К *инструментальным проявлениям* личности как субъекта деятельности относятся характер и способности личности. Что касается способностей, то они, как отмечают придерживающиеся самого разного понимания генезиса способностей советские психологи (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), определяют меру успешности и эффективности деятельности. Рассматривая характер как инструментальное проявление личности, *мы понимаем под характером фиксированную форму выражения смыслового опыта, смысловых установок, актуализирующуюся в присущем личности индивидуальном стиле действования, посредством которого достигаются те или иные мотивы.* Если мотивационные линии определяют стратегию жизни личности, то характер определяет тактику поведения личности, действующей ради достижения своих мотивов. Такое понимание характера основывается на представлениях о характере, развивающихся Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном и Д.Н. Узнадзе. С точки зрения этих авторов, строящих динамическую концепцию характера, единицами анализа характера являются динамические тенденции личности, фиксированные генерализованные установки личности. Установки обладают рядом особенностей. Во-первых, фиксированные смысловые установки как бы сохраняют во времени, несут в себе веду-

щие отношения личности к действительности, определяя устойчивость поведения личности. Во-вторых, эти установки актуализируются при встрече с соответствующей им ситуацией и проявляются в индивидуальном стиле деятельности личности. В-третьих, судьба установок в процессе деятельности позволяет понять генезис характера личности (см.: *С.Л. Рубинштейн*, 1973). Именно смысловые установки становятся чертами характера. В-четвертых, смысловые установки проявляются в психотонической активности личности (материальном субстрате характера), попытки изучения которой предприняты А.В. Запорожцем (1960) и А. Валлоном (см.: *Л.И. Анцыферова*, 1981). Познотонические выражения характера и служат тем зримым языком, посредством которого происходит невербальная коммуникация. В опоре на эти проявления мы видим один из методических путей преобразования характера личности, его перестройки в процессе общения и деятельности. Нередко возникают ситуации противоборства между личностью и характером. Личность вступает в отношение к характеру как к чему-то внешнему, способствующему или препятствующему достижению ее целей. Как часто приходится встречаться с людьми, которые сетуют на свой характер, но вряд ли удается найти человека, который бы пожаловался на свою личность. Подобные отношения между планом содержания личности (ее ценностями, смыслами, мотивами) и планом выражения личности (ее характером) недвусмысленно свидетельствуют о существовании единства, но не тождества личности и характера. В заключение еще раз укажем существенные особенности личности как субъекта деятельности.

Быть личностью — это значит иметь активную жизненную позицию, осуществлять выборы, возникающие в силу внутренней необходимости, уметь оценить последствия принятого решения и держать за них ответ перед собой и обществом, в котором живешь.

Обсуждение доклада

Матюшкин А.М. В докладе говорилось о необходимости дифференцировать понятие индивида и личности. Целесообразно ли абстрагироваться от категории «индивид» для более полного исследования категории «личность»? Можно ли сказать также, что, избирая деятельность как

точку отсчета в своем анализе, мы будем иметь дело именно с сущностью личности?

Остановлюсь на некоторых общих вопросах. Когда мы говорим о личности в системе междисциплинарных исследований, то при этом имеем в виду исследование различных уровней личности. К примеру, если рассматривать личность с точки зрения философских определений, то творчество есть входящая в определение личности характеристика. Если же перейти от этого нормального определения к реальной ситуации, то тогда возникает проблема создания личностью новых форм, в чем и заключается творчество личности, ее индивидуальность. При включении проблематики личности в систему междисциплинарных исследований важно не противопоставлять друг другу изучающие личность науки и, соответственно, разные уровни исследования личности.

Представляется важной предпринятая впервые в советской психологии попытка рассмотрения того, что накоплено в разных отечественных школах психологии, что совершенно необходимо для конструктивного подхода к исследованию проблем личности. Выделение категории деятельности в качестве центральной для исследования личности представляется мне правильным.

Стремление автора представить все блоки личности, кроме мотивационного, как инструментальные вполне понятно. Так, способности можно отнести к чисто инструментальным блокам и представить их как нечто, определяющее успешность человеческой деятельности. Но вряд ли предлагаемые решения соответствуют современному состоянию исследования проблемы характера, способностей и др. Изложенный в докладе подход является дискуссионным, так как и в способностях, и в характере, и в воле есть не только инструментальный момент, но и продуктивный.

Дискуссию может вызвать и решение проблемы творческой активности: она не только относится к высшим проявлениям активности личности, но и является ведущим звеном психического развития личности.

Брушлинский А.В. В докладе получила развитие достаточно распространенная точка зрения о различении формально-динамического и содержательного аспектов психики. Возникает вопрос: в чем состоят пределы этого различения? Например, с точки зрения докладчика, задатки должны рассматриваться как формально динамическое, и,

таким образом, они относятся только к индивиду, но не к личности. Это вызывает у меня сомнения.

К сожалению, в докладе не была обозначена разница между психологическим, философским и социологическим подходами (и определениями) личности. Между тем приведенная в тексте доклада цитата из работы А.Н. Леонтьева претендует, на мой взгляд, на раскрытие собственно психологического подхода к проблеме личности.

Китов А.И. В конкретном психологическом исследовании невозможно отделить биологическое от социального, так как биологическое и социальное в психике представлены слитно. Поэтому я не вижу необходимости принципиально противопоставлять биологическое социальному.

Далее. В докладе говорится, что личность нельзя рассматривать как структуру, аналогичную физическим объектам. С моей точки зрения, напротив, любую реальность объективного мира можно рассматривать как систему со своими элементами и структурой их взаимосвязи.

По мнению автора доклада, личность, в отличие от физических тел, представляет собой динамическую, развивающуюся систему. Но дело в том, что в природе вообще нет чисто статических систем, и в этом отношении человек никакого исключения не составляет, поскольку все находится в непрерывном движении.

Зинченко В.П. Я хочу напомнить несколько старых вещей. В докладе давалась ссылка на мысли Л.С. Выготского относительно единиц анализа, а также на нашу с Н.Д. Гордеевой работу, где описываются требования к единицам анализа психики и где в качестве такой единицы было предложено живое движение (предметное действие). Впервые идею о том, что единицей анализа психики является действие, выдвинул С.Л. Рубинштейн (1940); в той же работе сказано, что единицей анализа личности является поступок (сейчас бы мы добавили — поступок, рассматриваемый как социальное действие). Позднее к этой же идее пришли Л.И. Божович и А.Н. Леонтьев; разделяет эту идею и современная социология. С моей точки зрения поступок больше удовлетворяет требованиям единиц анализа личности, в том числе тех, которые сформулированы в докладе. В чем разница между двумя типами единиц анализа — предметным действием и поступком (социальным действием)? Поступок всегда внутренне детерминирован, он не является непосредственным. И здесь возникает воп-

рос о природе свободного действия. Драма формирования личности — это всегда драма внутреннего мира, а не ее внешних проявлений. Поступок отличается от импульсивного акта, хотя часто он и кажется импульсивным. На мой взгляд, прежде чем предлагать динамические смысловые системы в качестве единицы анализа личности, следует вначале показать, почему исследователя не может устроить поступок в качестве такой единицы.

Идеи о том, что поступок является единицей анализа личности, вытекают из трактовки процесса интериоризации Л.С. Выготским, согласно которой само возникновение опосредствованной структуры психических процессов человека есть продукт его деятельности как общественного человека. Напомню слова Л.С. Выготского, приведенные А.Н. Леонтьевым: «...психологическая природа человека — это совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности, динамическими частями ее структуры» (*А.Н. Леонтьев.* Избранные психологические произведения. М., 1983. Т. 1. С. 19-20). Возвращаясь к варианту единицы анализа личности, предложенному А.Г. Асмоловым, заметим, что следовало бы говорить не о динамических смысловых образованиях (системах), а о динамических смысловых отношениях, представляющих собой дериват социального действия и его неотъемлемую составляющую; их следует рассматривать не только как отношения к действительности (в том числе и социальной), но и как отношения в действительности, то есть не как мнимости, а как реализующиеся вовне действия и поступки. Об этом приходится говорить, в частности, еще и потому, что «динамические смысловые образования» — это абстракция, разумеется, полезная, но не имеющая отчетливого онтологического статуса, что представляет собой необходимое требование к единицам анализа психики и личности. В ней утрачена «личностная» специфика, она имеет равное отношение и к когнитивной сфере, и к сфере личности, и к сфере сознания.

Конопкин О.А. В докладе представлена весьма критическая картина существующего положения дел в области исследования личности. На мой взгляд, эта картинка слишком печальна и не отражает действительности. Так, например, вряд ли хоть один из психологов действительно считает личность одномерным явлением или статичным образованием. В связи с прозвучавшей в докладе критикой

автору следовало бы дать свое собственное определение личности — такое, на основании которого можно было бы развертывать исследования, отвечающие всем перечисленным в докладе требованиям.

Платонов К.К. Вопрос о психологии личности как целостной системе знаний стоит очень остро, и попытка, представленная в докладе, бесспорно, заслуживает внимания. Мне кажется, что чем больше школ и концепций существует в отношении личности, тем на данном этапе лучше. В докладе представлена одна из новых концепций личности. Вместе с тем доклад еще не содержит обобщения того, что уже наработано в психологии личности. Есть единственный способ встать над различными школами исследования личности — а сделать это необходимо — пытаться синтезировать их с позицией ленинской теории отражения.

Далее. Давая дефиницию личности, следует определить и понятия «индивид» и «индивидуальность». В докладе понятие индивида используется в значении «организм», и далее речь идет об индивидуальности личности. На мой взгляд, это противоречие.

Кон И.С. Меня смущает глобальный замах, который присутствует в докладе. Скажем, поднимается вопрос о соотношении понятий индивида и личности. Я совершенно согласен, что на уровне философских определений эти понятия надо разводить, они разные. Но ни в одном эмпирическом психологическом исследовании это разграничить невозможно, разница между этими понятиями относительна. Обсуждая такие глобальные проблемы, как проблема личности, нельзя ограничиваться опытом отечественной психологии. Есть проблемы, которые в советской психологии исследованы пока что слабо; необходимо учитывать зарубежные исследования. Например, когда в докладе говорится о том, что проблема возрастной периодизации охватывает только период до формирования зрелой личности (фактически до ее полного физического созревания), то такую оценку можно отнести лишь к советской психологии и нельзя относить к сегодняшней мировой психологии.

Следует подчеркнуть особую важность анализа экспериментального предметного материала, на который опирается та или иная теоретическая концепция в психологии. Я бы хотел призвать к тому, чтобы разработка понятийного аппарата психологии личности обязательно основывалась

на предметном материале, получаемом в конкретных психологических исследованиях.

Что касается проблемы междисциплинарных связей, то, на мой взгляд, вопрос не сводится к тому, чтобы дать философское, социологическое или еще какое-либо определение личности, — существенна общая постановка вопроса, прежде всего то, корректно или некорректно поставлена сама проблема исследования личности, адекватны ли избранные для решения этой проблемы методы.

Субботский Е.В. В докладе Л.Г. Асмолова представлена система теоретических взглядов на предмет психологии личности. С самого начала автор раскрывает свои исходные методологические предпосылки. Это теоретические взгляды А.Н. Леонтьева. Причем, относясь к теории Леонтьева бережно и уважительно, он относится к ней вместе с тем творчески. Например, он уточняет соотношение категорий личности и деятельности. В качестве единицы анализа личности выделяется динамическая система смысловых образований.

В обсуждении уже затрагивалась проблема поступка. На мой взгляд, личность и поступок сам по себе отождествлять нельзя; поступок — это категория, очень тесно связанная с категорией личности, за которой скрыты более глубокие личностные структуры (смысловые образования).

Мне бы хотелось остановиться на проблеме движущих сил развития личности. Можно ли считать противоречия деятельности движущей силой активности? Мне думается, здесь необходимо иметь в виду, что существует два типа противоречий: противоречия натуральные, природные, которые существуют и разрешаются естественным путем и не дают оснований говорить об активности какой-либо данной системы, и противоречия личности, когда личность сама с помощью активного действенного выбора разрешает противоречия. И это возвращает нас к тезису о примате активности личности: не противоречия лежат в основе самой активности, а активность субъекта является условием и способом разрешения противоречий. Именно эта активность и является фундаментальной характеристикой личности. Признание этого факта присутствует и в докладе А.Г. Асмолова, где говорится о движении личности как преобразовании ее предметной среды. Не среда и не противоречия сами по себе формируют личность — личность из-

меняет среду, разрушая противоречия, и тем самым формирует самое себя.

Как уже отмечено в докладе и в выступлениях, сейчас действительно существует много точек зрения на проблему личности. Такая полифония есть условие развития теории, но при этом необходимо иметь общий ориентир, опираясь на который, можно было скоординировать различные точки зрения. Основная задача состоит не в том, чтобы в поиске такого ориентира во что бы то ни стало найти новый путь, а в том, чтобы найти верный путь. Для этого существует только один способ — анализ истории психологии, который показывает, что категория личности издавна связывалась с такими категориями, как деятельность, активность и нравственность. Путь, который идет по линии связи категории личности и нравственности, конечно, не нов, но именно это и позволяет думать, что он верен.

Анцыферова Л.И. Мне представляется, что вопрос о психологическом исследовании личности невозможно рассматривать вне проблемы связей психологии с другими науками, вне проблемы междисциплинарных связей. Личность многокачественна, она изучается разными науками, и психология должна дать свое определение личности, которое отражало бы тот специфический срез, с которым имеет дело психолог. Но исходным для психологии должно быть философско-социологическое определение личности, которое раскрывало бы место и значение самого феномена личности в системе бытия, в ансамбле общественных отношений, выходящем за пределы наличной конкретно-исторической формы их существования. Задача психологии — изучать те психологические механизмы, которые представляют собой психическое обеспечение социального функционирования личности. Для этого психологи должны знать основные формы «движения» личности в обществе. И в этом отношении социологи в долгу перед психологией — социологи выделили лишь немногие характеристики личности как общественного явления, которые выражаются через понятия роли, социальной установки, социального статуса, ценности субъекта, нормосообразного поведения и некоторые иные. Этих характеристик недостаточно для выражения многообразия социального существования личности. Психологам нужно выйти на уровень связи с другими общественными науками и проделать работу по сопо-

ставлению своего понятийного аппарата с системами понятий о личности, разработанными в других науках.

Следующий вопрос — о соотношении теории и эксперимента в области психологии личности. По существу, обсуждения у нас нередко ведутся на вербально-теоретическом уровне, за которым не стоит убедительный эмпирический материал. В то же время в области психологии личности ведутся мелкие, трудно обобщаемые эмпирические работы. Трудность заключается в том, что в психологии личность еще не представлена в ее системной целостности. В этом плане я полностью согласна с содержашейся в докладе критикой, направленной в адрес получающих все большее распространение у нас методик типа Кэттелла, MMPI и других, в которых рядоположно перечисляются свойства, принадлежащие к разным уровням организации личности, а точнее — человека: от социально-психологических до индивидных уровней.

Несколько слов хотелось бы сказать и о связи личности и деятельности. Мне представляется важнейшим вопрос о механизмах перехода от смысловых динамических образований личности к поведению, от свернутых, уплотненных структур внутреннего мира личности к их развертке в пространственно-временных координатах предметно-практической деятельности. С позиции деятельностного подхода смысловые образования формируются в деятельности, но существует своя логика движения внутреннего мира, которая определяет их дальнейшее преобразование и обогащение, которое никогда полностью и до конца не раскрывается в структурах поведения.

В заключение хотела бы сказать, что поставленные в докладе вопросы образуют хорошее основание для развертывания эмпирической работы по психологии личности в новых направлениях.

Гиппенрейтер Ю.Б. В докладе большое значение придается так называемому выходу личности за пределы нормативных требований, социальных норм. Это связывается и с функционированием личности как субъекта деятельности, с некоторыми высшими проявлениями развития и существования личности. Весь вопрос в том, как понимать социальные нормы. В конечном счете свобода воли, самоопределение личности, бремя выбора, творчество — это суть нормативные понятия, некие высшие идеалы, до которых личность либо доходит, либо не доходит. И в этом

смысле можно провести параллель с психофизикой восприятия, с точкой зрения, высказанной в свое время Джемсом Гибсоном, который сказал, что в образе нет ничего такого, чего не было бы в стимуляции; все дело в том, что перцепирующий организм вычерпывает все это из стимуляции, так вот: может вычерпать, а может и не вычерпать. Ставя себя под удар, я бы дала следующее определение личности: личность это интериоризация социальных норм.

Равич-Щербо И.В. Один из наиболее значимых пунктов доклада — четкое разведение двух пар понятий: личности и индивида, содержательного и динамического в человеке. Ясно, что эти понятия разводятся лишь условно, тем не менее их выделение необходимо, так как это позволяет под новым углом зрения проводить очень многие исследования в области психологии личности, в первую очередь проблемы биологического и социального, генетического и средового. Такое выделение не противоречит подходу с позиций единиц личности, о которых в докладе шла речь, потому что и в предметном, и в социальном действии так же можно выделить содержательную и динамическую сторону; это не альтернативные подходы. Мне кажется, что большой дефект многочисленных зарубежных исследований по психогенетике заключается как раз в том, что никому не пришло в голову осуществить это простое деление. Фактический материал, которым располагает психогенетика, вполне ложится на такую схему, потому что чем ближе исследуемый признак к собственно содержательному уровню, если под таковым разуметь, например, мировоззрение, нравственность, этические ценности и т.п., тем меньше роль генетических факторов. Наоборот — чем ближе к динамическим параметрам человеческой психики, тем генетические влияния выше, потому что динамические параметры могут быть функцией не только от содержательного уровня, но и от собственно физиологических особенностей человека, от особенностей его морфофункционального уровня.

Шорохова Е.В. А.Г. Асмолов сделал плодотворный шаг по пути построения общей теории личности, по пути реализации методологических принципов советской психологии. Движение по этому пути необходимо продолжить, и вот в каком направлении. Психологам пока не удалось реализовать все методологические принципы, сформулированные в советской психологии, к любому предмету психо-

логического исследования, особенно к исследованию проблем личности. В одном случае применялся деятельный подход, в другом — принцип развития, в третьем — принцип отражения, в четвертом — системный подход и т.д. В докладе А.Г. Асмолова использовано несколько принципов, однако не дана их иерархия и нет пока равной реализации этих принципов к исследованию личности.

Следующий вопрос — науковедческий. А.Г. Асмолов поставил методологический вопрос о соотношении школ в психологии не абстрактно, а конкретно. Ему удалось перейти от аналитического подхода, представленного разными школами в психологии, к созданию синтетической картины. Однако в диалектическом смысле слова эта попытка пока еще не увенчалась окончательным успехом.

Говоря о соотношении двух форм научного поиска — аналитической и синтетической, отмечу, что в докладе вследствие его дискуссионности приоритет отдан синтетическому подходу. Но ведь психология много достигла, ориентируясь на аналитические подходы, потому что почти всегда наука начинается с анализа, без которого синтез невозможен. Мне кажется, нужно максимально использовать аналитические подходы к личности.

Следующий вопрос — о системно-структурном подходе, который в настоящее время совершенно обоснованно выдвигается на уровень методологического принципа. В докладе в качестве системообразующего признака представлена деятельность. Но я бы хотела обратить внимание и на другие категории. Введение в оборот психологических исследований категорий образа жизни, например, позволило бы конкретно реализовать и марксистское определение сущности человека как совокупности общественных отношений, и деятельностный подход в исследовании личности (когда изучаются такие формы жизнедеятельности личности, как труд, как досуг, внутрисемейные отношения и пр.).

Петровский А.В. В докладе показано, что в советской психологии нет фундаментальных противоречий в понимании психологии личности. Это, скорее, конфликт привязанностей, чем конфликт идей. Такая оценка представляется мне правильной. Действительно, проблема личности, являющаяся одной из наиболее видных проблем именно в сфере соприкосновения разных обществоведческих наук, строится в советской психологии на достаточно широкой марксисткой платформе, которая вмещает в себя различ-

ные подходы, в силу своей идейной близости непротиворечивые.

В докладе А.Г. Асмолова не представлена разработка какой-нибудь конкретной концепции личности; в нем очерчено методологическое и феноменологическое пространство, в котором могут быть построены новые концепции личности и интегрированы старые. Из доклада вытекает, что на сегодняшний день нет ни одной завершенной концепции личности, поэтому сейчас самое главное — найти место каждой концепции в общем фонде идей, которые бытуют в современной психологии. Доклад поможет осуществить подобного рода работу.

Очень трудно дать дефиницию личности; общепризнанной дефиниции нет. В докладе же имплицитное представление о личности содержится: личность рассматривается как системное качество, которое приобретается индивидом в предметной деятельности и общении, характеризует его со стороны включенности в общественные отношения, обнаруживается в мотивационно-смысловых образованиях.

Весьма продуктивной в докладе является постановка во главу угла проблемы соотношения индивида и личности. Это в общем-то новый подход, хотя идеи о необходимости различения индивида и личности содержались в работах Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева. Я не согласен с И.С. Коном в том, что в советской психологии нет исследований, которые могли бы операционализировать эти понятия. Мы такие исследования ведем, строим экспериментальные программы, основывающиеся на разведении понятий индивида и личности, которые позволяют поставить, например, вопрос о потребности и способности индивида быть личностью. За подобным разделением стоит совершенно определенная психологическая реальность. Проблема соотношения индивида и личности, безусловно, перспективна для развития психологии.

Каждая из психологических концепций затронутых в докладе, конечно, не могла быть описанной во всей своей полноте. Но введение каждого теоретического подхода в общепсихологический контекст, нахождение его места в этом контексте помогают этим подходам определить их положение в структуре изучаемой ими психологической реальности.

Ляудис В.Я. Выдвигая в докладе положение о том, что смысловые образования личности являются производными

от деятельности и от места личности в системе общественных отношений, следует подчеркнуть, что эта деятельности носит совместный характер. Важно исследовать роль совместной деятельности в перестройке смысловых образований личности.

Столин В.В. Остановлюсь на положении доклада о различении индивида и личности. Оно пока не стало способом нашего мышления и не только потому, что в психологии трудно на фактическом материале разграничить социальное и биологическое. Дело в том, что, проводя грань между индивидом и личностью по признаку биологическое — социальное, мы сталкиваемся с парадоксом. Обычно признается, что человек становится личностью не сразу, не с рождения, но лишь в процессе своего развития. Но если личность тождественна социальному, а индивид — биологическому в человеке, то многие доличностные, хотя и глубоко социальные факторы поведения ребенка мы должны отнести в разряд биологических. Ясно также, что реальная жизнь человека связана с целым спектром активностей, не характеризующих личность, но социальных по своему характеру (нормативные, строго регламентированные формы социальной жизни). Методологический и теоретический анализ, таким образом, требует различения не двух, а трех понятий: организма (биологического индивида), социального индивида, характеризующегося способностями и свойствами, делающими возможным его участие в социальной жизни, и личности как особой характеристики социального индивида.

Братусь Б.Б. На мой взгляд, наиболее актуальной проблемой для советской психологии личности является создание целостной теории личности, которая могла бы соединить по крайней мере три слоя исследования: теоретический, экспериментальный и практический. До сих пор эти три слоя исследовались как бы параллельно. Мне представляется, что дальнейший анализ личности должен основываться на привлечении реального жизненного материала. Анализ реальной «клиники» нормального и аномального поведения личности должен стать методом исследования, а не иллюстрацией к теоретическим построениям.

Мне кажется, следует специально подумать о том, что такое эксперимент в психологии личности, чего мы можем от него ждать. К сожалению, большинство эксперимен-

тальных психологов сейчас довольствуются получением математических корреляций.

Только соединение различных уровней (теоретического и экспериментального) исследования личности поможет созданию целостной теории личности, которая сможет стать объяснением и руководством как в решении прикладных вопросов, так и достаточным основанием для решения теоретических проблем (в частности, проблемы соотношения биологического и социального).

Забродин Ю.М. Наш семинар методологический, поэтому в основном здесь обсуждаются проблемы методологические и в меньшей степени — теоретические и конкретно практические.

На мой взгляд, следует различать объект реальный или идеальный, с которым мы работаем, предмет, который не есть объект, идею или концепцию этого предмета, которая составляет суть некоторого подхода, и, наконец, метод. По этой цепочке можно построить движение научного знания по направлению к практическому его применению.

Для меня осталось не вполне ясным, обсуждалась ли на семинаре тема доклада (предмет психологии личности) или же личность как объект исследования. Я считаю, что следует отделить личность как объект нашего внимания от личности как предмета психологии.

Я не согласен с тем, что в советской психологии нет отсчетной точки для построения теории личности. По аналогии с тремя составными частями марксизма в психологии формируются концепции теории отражения, теории деятельности, субъекта деятельности. Наконец, формируется концепция личности как субъекта общественных отношений. С моей точки зрения, это и есть психология личности. В чем проблема психологии? Говоря о личности и индивидуальности, мы забываем о самом главном, что является реальным объектом анализа всех перечисленных мною наук и дисциплин. Реальным объектом анализа является человек. У человека есть по крайней мере три системных качества, в соответствии с которыми его можно рассматривать как субъекта творчества, субъекта деятельности и субъекта труда. Во всех этих «рассмотрениях» присутствуют социальный, деятельностный и индивидный аспекты. Переходя к личности как к предмету психологического исследования, отмечу, что в настоящее время в советской психологии нет разработанной теории личности, рассчи-

танной на нормальных, здоровых людей. Построение такой теории должно учитывать некий идеал личности, к которому мы стремимся. Представление о таком идеале развито в теории марксизма-ленинизма, конкретно в моральном кодексе строителя коммунизма. И уже идя от психологического портрета идеальной личности, психологи должны подойти к методам диагностики самой личности, к управлению отклонениями от ее развития.

Бодалев А.А. Хочу подчеркнуть пользу коллективного решения важнейших проблем психологической науки, которое позволяет выводить эти проблемы на более высокие качественные уровни осмысления. В связи с этим не следует соглашаться со звучащими порой призывами сначала размежевать свои позиции, чтобы затем объединить их. Необходимо не размежевание, а позитивное решение проблем, требующее выработки общей позиции на основе единой методологии. От теории и построения конкретных экспериментальных процедур надо далее переходить к максимально эффективному решению практических задач.

Докладчик разорвал узкие рамки освещения проблем психологии личности внутри тех или иных концепций и тем самым сделал качественный шаг вперед по пути построения общепсихологического пространства, в котором следует искать личностную проблематику на теперешнем уровне развития психологической науки и синтезировать нарабатываемые при ее освещении факты, закономерности и механизмы, выстраивая их в многоуровневую систему.

И в этом плане я не согласен с прозвучавшими в обсуждении мнениями о том, что чем больше направлений в исследовании личности, тем лучше. Напротив — надо искать точки соприкосновения различных школ, надо пытаться соотносить друг с другом категории, которые глубоко раскрыты в отдельных наших школах. Это позволит психологии личности продвинуться на новый категориальный уровень освещения феноменологии, закономерностей проявления и механизмов развития личности.

От редакции. В статье А.Г. Асмолова, основанной на докладе, предпринята попытка систематизировать научные данные для определения предмета психологии личности. Обсуждение показало наличие многих вопросов, которые остаются дискуссионными.

Автором недостаточна преодолена противопоставлен-

ность психологии личности другим наукам, изучающим личность. Между тем сотрудничество разных наук в изучении личности человека способствовало бы более эффективному решению этой проблемы. Особые трудности вызывает отсутствие анализа связей между психологией и педагогикой. Теоретические проблемы психологии личности должны исследоваться в непосредственной связи с задачами воспитания.

Некоторые положения текста должны иметь более узкое значение. К ним следует отнести положение о том, что наиболее адекватным приемом исследования индивидуальности личности является анализ «отклонений» личности от нормативно заданных линий поведения. Необходимо ограничить значение данного приема специальными задачами эксперимента. К дискуссионным относятся положения о способностях и характере как «инструментальных» проявлениях личности, о творческой активности как сверхнормативной и др.

В целом дискуссия показала целесообразность постановки и обсуждения проблем психологии личности, а также позволила более отчетливо увидеть те вопросы, которые еще ждут своего решения.

5. Перспективы исследования смысловых образований личности*

Проблема личности по своей практической и теоретической значимости относится к одной из фундаментальных проблем в марксистской психологии, разработка которой непосредственно связана с решением задачи формирования нового человека.

В качестве отправной точки и базы для исследования природы личности нами приняты методологические принципы анализа личности, сформулированные в русле общепсихологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев). В одной из своих последних неопубликованных работ А.Н. Леонтьев дает следующую характеристику предмета психологии личности: «Личность ≠ индивид; это особое *качество*, которое *приобретается* индивидом в обществе, в целокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид *вовлекается*; сущность личности в «эфире» (Маркс) этих отношений...

Иначе говоря: личность есть *системное* и поэтому *«сверхчувственное»* качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его прирожденными и приобретенными свойствами.

Они, эти свойства, составляют лишь условия (предпосылки) формирования и функционирования личности — как и внешние условия и обстоятельства жизни, выпадающие на долю индивида.

С этой точки зрения проблема личности образует *новое психологическое измерение*;

иное, чем измерение, в котором ведутся исследования тех или иных психических процессов, отдельных свойств и состояний человека;

это исследование его места, *позиции* в системе, которая

* Опубликована впервые совместно с Б. С. Братусем, Б. В. Зейгарник, В. А. Петровским, Е. В. Субботским, А. У. Харашем, Л. С. Цветковой (см. Краткие комментарии).

есть система общественных связей, *общений* (Verkehr), которые открываются ему;

это исследование того, *что, ради чего* и *как* использует человек врожденное ему и приобретенное им: даже черты свободы его темперамента — и уж, конечно, приобретенные знания, умения, навыки, мышление» [22].

Далее, двигаясь в своем анализе личности как особого «сверхчувственного» качества, А.Н. Леонтьев конкретизирует понимание этого качества в понятии личностного смысла, в представлении о развитии личности как становлении «связной системы личностных смыслов». Для обозначения специфической базовой единицы личности, «ядра» личности нами и вводится термин «смысловое образование», центром которого является связная система личностных смыслов.

Чтобы объемнее представить характеристики смысловых образований, укажем вначале некоторые исторические истоки возникновения представлений об этой реальности, приведем один из феноменов, иллюстрирующий проявления смысловых образований, а затем выделим некоторые их свойства и объективно фиксируемые показатели.

Впервые представление о той особой психической реальности, которая обозначается нами термином «смысловые образования», появляется в работах основоположников марксизма. Как известно, в работах К. Маркса развито представление о сознании как неоднородной реальности, включающей по крайней мере два уровня: уровень рационального, рефлексивного сознания и *уровень практического, «дорефлексивного» сознания, которое непосредственно порождается потребностями субъекта, его материальным и социальным бытием* (см. [25]). Практическое сознание, в свою очередь, определяет рациональное сознание субъекта, «рационализируется»; так, буржуазный идеолог, который на уровне рационильного сознания осознает мотивы своего поведения как стремления к познанию истины, на уровне «дорефлексивного» сознания классово обусловлен, зависим от своего социального положения.

Именно к этому последнему, дорефлексивному уровню и относит К. Маркс такие образования, как «объективные мыслительные формы» (например, веру в существование стоимости и цены труда, религиозные верования и т.п.), существование которых порождено объективным социальным бытием и не зависит от степени их рационального

объяснения. В работах К. Маркса отчетливо проступают такие свойства подобных образований, как их сверхчувственность, бытийная обусловленность, способность к «рационализации» и другие [1], [2].

В советской психологии, основанной на марксистской методологии, представления о смысловых образованиях начинают формироваться в исследованиях школы Л.С. Выготского. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. Еще в классической работе Л.С. Выготского «Мышление и речь» предпринимается попытка найти единицу, выражающую единство аффективных и интеллектуальных процессов. «Анализ, расчленяющий сложное целое на единицы, — пишет он, — ... показывает, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой *единство аффективных и интеллектуальных процессов*. Он показывает, что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Он позволяет раскрыть прямое движение от потребности и побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности» [13; 54].

Позднее в теории деятельности А.Н. Леонтьева выделяется понятие личностного смысла — отражения в сознании личности отношения мотива деятельности к цели действия. Будучи порождением жизни, жизнедеятельности субъекта, система личностных смыслов является конституирующей характеристикой личности. В ник действительность открывается со стороны жизненного значения знаний, предметных и социальных норм для самого действующего ради достижения тех или иных мотивов человека, а не только со стороны объективного значения этих знаний [21].

В отличие от сферы знаний и умений смысловые образования личности не поддаются непосредственному произвольному контролю. Включенность смысловых образований в породившую их деятельность и неподвластность этих образований непосредственному произвольному контролю составляют их важнейшую особенность.

Следует специально отметить, что акцентирование этой особенности смысловых образований дает возможность отграничить понятие смысловых образований от таких понятий, как «отношение» (В.Н. Мясищев), «значащие переживания» (Ф.В. Бассин), «значимость» (Н.Ф. До-

брынин). Смысловые образования относятся к глубинным образованиям личности. Их кардинальное отличие от таких существующих на поверхности сознания образований, как «отношения», «значащие переживания» и т.д., изменяющиеся непосредственно под влиянием вербальных воздействий, состоит в том, что изменение смысловых образований всегда опосредовано изменением самой деятельности субъекта [4].

Укажем в качестве примера один из феноменов проявления смысловых образований. При выполнении детьми-дошкольниками определенных заданий оказалось, что хотя испытуемые безошибочно выполняли эти задания наедине с экспериментатором, однако при последующем выполнении одновременно со взрослым партнером они копировали ошибки последнего. Специальный анализ показал, что подражательность в поведении детей не может быть объяснена недостаточной сформированностью интеллектуальных функций и произвольной регуляции поведения; в ее основе лежит особое смысловое образование (глобальная подражательность взрослому). Характерно, что данное смысловое образование не удалось изменить лишь путем формирования умения контролировать взрослого только в вербальном плане; его изменение оказалось возможным лишь в результате «инверсии» позиций ребенка и его взрослого партнера в экспериментальной ситуации, придания ребенку позиции образца поведения и тем самым изменения его деятельности [34], [35], [36].

Употребление понятия «смысловое образование» предполагает выделение его свойств и фиксируемых в эксперименте показателей. Как следует из вышесказанного, подледжащими изучению свойствами смыслового образования являются:

1) производность от реального бытия субъекта, его объективной позиции в обществе;

2) предметность (ориентированность на предмет деятельности; смысл всегда есть смысл чего-то);

3) независимость от осознания;

4) некодифицируемость (невозможность прямого воплощения в системе значений) [19].

Смысловые образования в экспериментальном исследовании могут быть выявлены путем регистрации следующих показателей:

а) «отклонения» поведения от нормативного для данной ситуации;

б) предмета, на который ориентировано поведение;

в) социальной позиции субъекта, от которой смысловое образование производно;

г) степени осознанности смыслового образования самим субъектом.

На наш взгляд, существенное продвижение в разработке проблемы личности может быть достигнуто лишь в том случае, если во главу угла конкретных исследований личности будет поставлен принцип, учитывающий прежде всего такую указанную выше особенность смысловых образований личности, как производность от реального бытия субъекта, з именно принцип «деятельностного опосредования». Суть этого принципа состоит в следующем: для того чтобы исследовать и трансформировать смысловые образования, необходимо выйти за рамки самих этих образований и изменить систему деятельностей, порождающих смысловые образования.

Последовательная реализация принципа деятельностного опосредования выдвигает в настоящий момент на передний план две взаимодополняющие задачи — содержательную и методическую.

Первой задачей является исследование «большой» и «малой» динамики смысловых образований в личности.

Под «большой динамикой» развития смысловых образований понимаются процессы рождения и изменения смысловых образований личности в ходе жизни человека, в ходе смены различных видов деятельности.

В советской психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Л.И. Божович, а такие педагогическими исследованиями А.С. Макаренко и его последователей разработано фундаментальное представление о позиции ребенка в обществе, ее функциях и системе общественных отношений как детерминантах личности.

Вместе с тем эти новые представления существуют в виде достаточно общих положений, которые нуждаются в конкретизации и экспериментальном обосновании на материале развития у ребенка таких качеств личности, как, например, моральное поведение, альтруизм, творческая независимость и др. Ощущается необходимость и во включении этих представлений в более широкий контекст мето-

дов и средств формирования личности в разных культурах, в разные исторические эпохи, то есть в контекст истории воспитания.

Не менее остро ощущается потребность в психологической разработке практически прикладных проблем формирования личности, которая до сих пор велась преимущественно в сфере педагогики. Так, например, в настоящее время неясно, каковы те личностные качества, которые необходимо формировать у детей в дошкольных учреждениях. Хотя ряд качеств («взаимопомощь», «отзывчивость» и т.д.) выделяется воспитателями интуитивно, в программе воспитания детей в дошкольных учреждениях по существу отсутствуют научно обоснованные методики целенаправленного воздействия на личность ребенка; процесс воспитания (в отличие от обучения) идет стихийно. Необходимо, таким образом, выделить и научно обосновать важность формирования у ребенка тех или иных конкретных личностных качеств; экспериментально исследовать структуру этих качеств; разработать психологически обоснованные методики формирования этих качеств личности; приспособить методики, полученные в лаборатории, к реальным условиям воспитания в детских учреждениях. В настоящее время такая работа ведется; ее важным практическим итогом является специальная «Программа формирования личности ребенка в условиях детского сада», апробируемая на практике [37].

Чрезвычайно остро и актуально стоит вопрос о психологических механизмах функционирования смысловых образований в зрелом периоде жизни человека. Этот период до сих пор остается наиболее «темным», малоизученным в психологии личности. Между тем есть основания утверждать, что и за границей подросткового, юношеского возраста развитие личности идет отнюдь не линейно, лишь как расширение уже выработанных мотивационных устремлений. Здесь, так же как и в динамике детского развития [45], могут по тем или иным причинам (изменения «социальной ситуации развития» (Л.С. Выготский), длительная болезнь, возрастные перестройки и др.) возникать несоответствия, противоречия между характером мотивов и уровнем развития операционально-технических средств, которыми располагает человек, что ведет в конечном итоге к смене мотивов и трансформации прежних смысловых образований. Действия, как отмечал А.Н. Леонтьев, могут

как бы перерастать тот круг деятельностей, которые они реализуют, и вступать в противоречия с породившими их мотивами [21]. На этих этапах и возникают малоизученные доселе кризисы развития зрелой личности.

Как показывают наши предварительные наблюдения, эти кризисы зрелости не столь резки, как, скажем, психологический кризис отрочества, не столь строго привязаны к определенным возрастным рамкам. Они чаще протекают более сглаженно, а порой могут вовсе отсутствовать в той или иной конкретной жизни, но самая тенденция к возникновению в определенные периоды специфических трудностей развития личности представляется несомненной.

Аномальное, дисгармоничное развитие личности или, напротив, нормальное, гармоничное отличаются друг от друга не тем, что в первом случае наличествуют противоречия, а во втором отсутствуют. И в том и в другом случае движущей силой остаются противоречия. Однако в первом случае эти противоречия, например, противоречия между операционально-технической и мотивационной сторонами деятельности, становятся так или иначе «злокачественными», переходят во внутренние конфликты, разрешаются неадекватными способами или, напротив, маскируются, выражаются в тех или иных формах «психологической защиты». Это ведет лишь к усугублению возникшей дисгармонии.

Во втором случае противоречия выступают в качественно отличных формах [3], [16]. Они выступают как достаточно осознанные, ясно представляемые в связи с прошлым и будущим субъекта, соотнесенные с общими смыслообразующими устремлениями человека, его нравственными идеалами, то есть как находящиеся в конечном итоге в гармонии со всем ходом развития данного человека.

В настоящее время начаты исследования смысловых образований зрелой личности по ряду направлений [10], [11], [12], [14], [15], [16], [17], [18]. В исследованиях Б.В. Зейгарник, Б.С. Братуся, Н.И. Евсиковой и др. выявляются и изучаются такие механизмы развития личности, как взаимодействие «реальных» и «идеальных» целей, сдвиг мотива на цель и т.п., условия их нормального и отклоняющегося функционирования (К.Г. Сурнов, Е.Н. Голубева). Исследуется роль сознания в регуляции ведущих видов деятельности, влияние особенностей «внутренней картины мира» на изменение смысловых образований

(В.В. Николаева), общие закономерности аномального развития личности (Б.В. Зейгарник), влияние различных видов общения на формирование смысловых образований личности, проблема периодизации развития личности (В.Ф. Моргун [26]).

Объектами изучения в соответствии с названными задачами выбраны как разнообразные феномены нормального развития личности, так и некоторые достаточно распространенные варианты искривления развития (невротические отклонения, асоциальное поведение, искажение самовосприятия, пьянство и др.) [10]. Предполагаемым результатом исследований этого направления и будет выявление закономерностей формирования личности на самых разных этапах жизненного пути. Помимо теоретических данных, итогом исследования будет целый ряд практических рекомендаций и разработка конкретных способов их осуществления в области воспитания, а также коррекции тех отклонений, которые могут препятствовать эффективному и полному развитию личности.

Исследования «большой» динамики смысловых образований непосредственно смыкаются с анализом их «малой» динамики. Под «малой» динамикой развития смысловых образований понимаются процессы порождения и трансформации смысловых образований в ходе движения той или иной особенной деятельности. Единицами, характеризующими движение деятельности и лежащими в основе ее саморазвития, являются надситуативная активность (тенденция субъекта действовать над порогом внешней и внутренней ситуативной необходимости) и установка, понимаемая как стабилизатор движения деятельности [5], [6], [27], [28]. Постоянная борьба между надситуативной активностью, инициирующей переход к новой деятельности, и установкой, стремящейся удержать деятельность в наперед заданных границах, представляет собой источник развития особенной деятельности. В ходе этой борьбы между надситуативной активностью и смысловой установкой складываются определенные взаимоотношения: надситуативная активность, преодолевающая смысловые установки исходного уровня деятельности, сама выступает основой возникновения новых смысловых установок, которые, в свою очередь, обусловливают возникновение новых проявлений надситуативной активности, и тем самым возникает спираль смыслообразования.

Другая задача, встающая при исследовании смысловых образований, носит методический характер. Она нацелена на разработку конкретных методов, отвечающих принципу деятельностного опосредования и позволяющих диагностировать и преобразовывать смысловые образования личности.

Смысловые образования личности феноменально выступают в виде детерминант закономерного движения личности и кажущихся случайными, немотивированными отклонений в ходе осуществления ситуативно-заданной деятельности.

Как показывают некоторые данные, подобные отклонения могут выступать как в макроформах (например, феномен Аснина (см. [21]), феномен бескорыстного риска [27) и т.д.), так и в микроформах (обмолвки, ослышки, ошибки восприятия), объяснения которых недостаточной сформированностью интеллектуальных функций явно противоречит фактам. Общая черта, объединяющая эти две формы отклонений, состоит в том, что они появляются тогда, когда поведением личности руководят какие-то скрытые от исследователя мотивы. Однако за макропроявлениями и микропроявлениями смысловых образований личности стоят различные механизмы развития деятельности субъекта. В случае макропроявлений эти отклонения детерминируются надситуативной активностью личности и, следовательно, свидетельствуют о зарождении нового вида деятельности. В случае же микропроявлений вроде описок, обмолвок и т.д., то есть различных сбоев в нормальном протекании деятельности, эти отклонения определяются смысловыми установками и, следовательно, приоткрывают мотивы исходной деятельности.

Одним из возможных методов, позволяющих выделять и контролировать смысловые образования, является метод изменения позиции ребенка в социальной ситуации. В ходе проведенных экспериментальных работ [34], [35] обрисовались контуры определенного методического подхода к изучению и изменению смысловых образований личности ребенка, состоящего из трех основных этапов.

Первый этап, на котором ставится «задача на смысл», осуществляется путем наблюдения или экспериментального воспроизведения такого поведения испытуемого, которое отклоняется от опптимальной линии достижения цели. Если это отклонение превышает границы, в которых появление объясняется недостаточной сформированно-

стью ителлектуальных функций, то есть если оно больше некоей величины, возможной при наличии только созданных и контролируемых экспериментатором мотивов испытуемого, есть основания полагать, что у испытуемого возникли новые мотивы, свидетельствующие об изменении смысла ситуации.

На втором этапе исследования проводится анализ структуры смыслового образования. Первая ступень анализа заключается в доказательстве того, что полученное отклонение нельзя объяснить недостаточной «технической оснащенностью» субъекта. Это достигается путем нейтрализации предполагаемого скрытого мотива при сохранении операционально-технической структуры решаемой субъектом задачи. Объективным показателем нейтрализации мотива является исчезновение отклонений в поведении испытуемого. Второй ступенью является раскрытие относительной силы составляющих смысловое образование мотивов.

Наконец, третий, формирующий этап исследования опирается на экспериментально выделенные и контролируемые смысловые образования. Он состоит в изменении позиции субъекта в социальной ситуации и тех объективных функций, которые выполняет в данной ситуации по отношению к нему та или иная действительность. При этом операционально-техническая структура действий, «интеллектуальный состав» должны оставаться неизменными. По существу, такое формирование равнозначно созданию новых мотивов, но не прямому, через задание или инструкцию, а косвенному, через изменение смысла ситуации (принцип деятельностного опосредования); показателем успешности формирования будет исчезновение фиксированных ранее отклонений в поведении ребенка [37].

При изучении «большой» динамики смысловых образований в зрелом возрасте как достаточно продуктивный зарекомендовал себя метод психологического анализа клинического, жизненного материала. Этот метод подразумевает ряд этапов: сбор клинических данных, составление типичной истории становления феномена, психологическая квалификация полученных данных и др., которые призваны подвести к созданию собственно психологической «модели» формирования интересующих нас феноменов, высказать и обосновать гипотезу о внутренних психологических связях, приведших к их появлению [10], [14].

Важное место в изучении особенностей личности в зрелом возрасте может занять и ряд других методов, апробированных в отечественной психологии. Перспективными здесь представляются следующие направления. Как показал ряд исследований (см. работы Б.В. Зейгарник и ее сотрудников), ценным и далеко еще не полностью использованным методическим путем является путь опосредованного выявления особенностей личности с помощью методик, направленных на изучение познавательных процессов (классификация предметов, метод Выготского — Сахарова и др.). Даже то, как испытуемый «принимает» то или иное задание или инструкцию, как он справляется с трудностями в решении, как реагирует на заслуженную или незаслуженную похвалу или порицание экспериментатора, может свидетельствовать о существенных чертах его личности. Особенно продуктивными оказались эксперименты, в которых специально варьировались формы задания инструкции и поведения экспериментатора во время опыта.

Следующим методическим путем является группа приемов, непосредственно направленных на изучение тех или иных особенностей личности. Ярким примером таких методик остаются эксперименты, разработанные в школе К. Левина (уровень притязаний, исследования замещения и др.). Как продуктивные зарекомендовали себя и методы изучения самооценки (например, метод Дембо — Рубинштейн).

Выше уже отмечалось, что с особой остротой встает вопрос о методах диагностики и формирования смысловых установок личности [5].

Ориентиром при поиске и выборе методов, направленных на диагностику смысловых установок личности, служит выделенный нами методический прием исследования явлений — *прием искусственного прерывания, сбоя деятельности* [4], [5]. Этому приему, например, отвечают такие ситуации, в которых цели и способы действия прямо не заданы личности самим контекстом ситуации и в которых личности представляется возможность выбрать наиболее специфичные для нее способы поведения. В этом случае последовательность и характер действий не представляют готовый, определенный «эталон», а создаются благоприятные условия для актуализации наиболее характерных для личности в подобных ситуациях смысловых установок.

Множественность выбора целей и действий, неопределенность ситуации являются основной характеристикой

ситуаций в такого рода методах, как метод тематического апперцептивного теста, метод чернильных пятен Роршаха, метод незаконченных предложений. В связи с этим и начаты исследования, направленные на обоснование и использование этих методик как методов диагностики установок личности [30], [31], [32], [33]. Эта линия исследований непосредственно смыкается с исследованиями формирования и восстановления смысловых установок личности.

Предварительная работа в этом направлении показала, что адекватным для изучения для разноуровневых установок личности является принцип построения экспериментальной модели, берущей начало от исследований К. Левина, который условно может быть назван принципом «игровой имитации». Эксперимент указанного типа отличается особыми характеристиками, главными из которых являются: а) имитация в лабораторных условиях некоторой естественной ситуации; б) активное «игровое» поведение экспериментатора и использование подставных лиц [7]. В дальнейшем планируется отработка экспериментальной модели, основанной на принципе «игровой имитации», и изучение на ней реальных условий, влияющих на формирование смысловых альтруистических установок.

Задача выделения и разработки целого арсенала методов, построенных на основе принципа деятельностного опосредования, приобретает особую значимость в свете такой сугубо практической и жизненно важной проблемы, как проблема воспитания личности. Следует особо подчеркнуть, что с нашей точки зрения *психологическим объектом воспитания являются смысловые образования личности* [4], [5]. Из подобного понимания психологического объекта воспитания вытекает то, что перевоспитание личности всегда идет через реорганизацию деятельности и не может осуществляться посредством воздействий чисто вербального характера. Здесь необходимо специально оговориться, уточнить представление о вербальных воздействиях. Под вербальными воздействиями имеется в виду лишь воздействия посредством текста [8]; [40], через которые передается система значений, сумма знаний о действительности, а не воздействия, выражающие личностные смыслы и смыслообразующие мотивы деятельности. К числу последних прежде всего относится такая специфическая форма деятельности общения, как искусство, основная особенность которой и состоит в том, чтобы, по выра-

жению А.Н. Леонтьева, суметь побороть равнодушие значений и передать личностные смыслы (см. [10]). Истинное искусство как раз и является одним из самых могучих источников формирования и изменения смысловых образований личности. Поэтому, выдвигая положение о том, что перевоспитание личности всегда идет через реорганизацию деятельности, мы, конечно, подразумеваем и такую форму деятельности, как общение, особенно общение посредством искусства.

В настоящее время уже получены данные, которые позволяют судить о действенности методов, построенных на принципе деятельностного опосредования, в такой выделенной нами специальной области исследования личности, как восстановительное воспитание тех или иных нарушений смысловых образований личности, в частности смысловых установок личности. Речь идет о том, что процесс реабилитации рассматривается как особый случай воспитания личности, и соответственно, как процесс трансформации и смысловых образований личности. Подобное понимание реабилитации приводит к возникновению особой задачи — задачи выделения принципов и выработки конкретных приемов восстановительного воспитания. Предварительно полученные данные [29], [31], а также анализ литературы [9], [23], [24], [41] позволяют выдвинуть два гипотетических принципа восстановительного воспитания: а) принцип «опоры на сохранные смысловые установки личности»; б) принцип «включения» личности в значимую деятельность (А.Г. Асмолов, В.Э. Реньге).

Описанный подход к изучению смысловых образований предполагает разработку проблемы личности не столько в интрасубъектном сколько в интерсубъектном плане, рассматривающем личность сквозь призму коммуникативных взаимодействий, в которые она включается.

Основания интерсубъектного подхода к исследованию личности, вытекающие из критики ограниченности традиционно-интрасубъектного понимания человеческого «я», четко сформулированы А.Н. Леонтьевым: «Мы привыкли думать, что человек представляет собой центр, в котором фиксируются внешние воздействия и из которого расходятся линии его связей, его интеракций с внешним миром, что этот центр, наделенный сознанием, и есть его «я». Дело, однако, обстоит вовсе не так. ...Многообразные деятельности субъекта пересекаются между собой и связыва-

ются в узлы объективными, общественными по своей природе отношениями, в которые он необходимо вступает...» [21]; [22]. Человеческое «я» оказывается, таким образом, включенным в общую систему взаимосвязей людей в обществе, при этом не растворившимся в ней, а, напротив, обретающим и проявляюшим в ней силы своего действия [21].

Это положение А.Н. Леонтьева явилось одним из исходных при разработке метода группового воздействия на личность больных с афазией, задачей которого является восстановление речи и трансформация смысловых образований личности у этого контингента больных в ходе реабилитации. Данная форма восстановительного обучения больных позволяет реализовать принцип деятельностного опосредования смысловых образований личности при помощи использования различных видов общения как одной из форм деятельности, а также различных видов предметной деятельности (частично в игровой форме).

Подобная реабилитационная работа методом групповых занятий проводится уже более четырех лет. Полученные экспериментальные и клинические данные позволяют говорить о значительной роли метода группового воздействия на больных с афазией как в преодолении дефектов личности, так и в восстановлении способности к вербальному и невербальному общению. Указанная форма воздействия на патологические изменения личности способствуют не только преодолению частных дефектов, но прежде всего социальной реадаптации больных. Опора на различные виды деятельности в группе способствует восстановлению смысловых образований личности. Что же касается восстановления самой речи, то воздействие на личность больных через их групповое взаимодействие способствует восстановлению как общего модуса вербального общения человека с человеком, так и восстановлению таких внешних характеристик коммуникативной функции речи, как ее активность и интенциональность [41], [42], [43], [44].

В дальнейшей разработке проблемы личности под интерсубъектным углом зрения мы исходим из противопоставления закрыто-монологической и открыто-диалогической форм общения. Первая из них характеризуется применением ситуативно сообразных конвенциально-ролевых «масок», тогда как для второй типична открытая фокусировка партнеров, пересечение их деятельностей [38], [39] на личностно-осмысленном общем предмете, производст-

венной задаче, социальной норме или ценности, личной проблеме. Предполагается, что открыто-диалогическое общение как раз и является одним из стимуляторов созревания смысловых образований и роста личности [40]. Эту гипотезу мы предполагаем проверять и конкретизировать, изучая функции открыто-диалогического общения в воспитательном процессе, а также смысловую структуру диалогического общения в связи с уровнем его воздейственности, взаимодействие коммуникатора и реципиента в процессе публичного выступления и т.д. Особая роль отводится в нашем исследовании анализу процессов, протекающих в специально организованных группах открытого общения, воспроизводящих в своей структуре многообразную совокупность типичных межличностных взаимодействий.

Проверка принципов изучения личности, описанных в этой работе, ведется сейчас в целом ряде теоретических и экспериментальных исследований, которые должны в перспективе привести к созданию системы приемов воспитания и коррекции, построенной на принципе деятельностного опосредования. Такая система приемов могла бы быть названа смыслотехникой.

В заключение хочется отметить, что в этой статье лишь поставлены некоторые проблемы и выделены принципы, которые легли в основу программы, созданной группой по исследованию личности на факультете психологии МГУ. Мы надеемся, что кратко очерченные нами проблемы «большой» и «малой» динамики смысловых образований личности и методы, построенные по принципу деятельностного опосредования, выступят в роли ориентиров для будущих конкретных исследований по психологии личности.

1. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч., т. 3, с. 630.

2. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч., т. 23, с. 908.

3. *Анцыферова Л.И.* Некоторые теоретические проблемы психологии личности. — Вопросы психологии, 1978, №1, с. 37-50.

4. *Асмолов А.Г.* Деятельность и уровни установок. — Вестник МГУ. Серия XIV. Психология, 1977, №1, с. 3-12.

5. *Асмолов А.Г.* Деятельность и установка. — М., 1979, с. 151.

6. *Асмолов А.Г. Петровский В.А.* О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности. — Вопросы психологии, 1978, №1 с. 70-80.

7. *Басина Е.З. Насиновская Е.Е.* Роль идентификации в формировании альтруистических установок личности. — Вестник МГУ. Серия XIV. Психология, 1977, №4, с. 33-41.

8. *Бассин Ф.В.* У пределов распознанного: к проблеме предречевой

формы мышления. — В сб.: Бессознательное: природа, функции, методы исследования. — Тбилиси, 1978, т. 3, с. 735-750.

9. *Бернштейн Н.А.* О построении движений. — М., 1947, с. 256.

10. *Братусь Б.С.* Психологический анализ изменений личности при алкоголизме. — М., 1974, с. 96.

11. *Братусь Б.С.* Об одном механизме целеполагания. — Вопросы психологии, 1977, №2, с. 121-124.

12. *Братусь Б.С.* Психологические аспекты нравственного развития личности. — М., 1977, с. 64.

13. *Выготский Л.С.* Избранные психологические произведения. — М., 1956, с. 521.

14. *Зейгарник Б.В.* Личность и патология деятельности. — М., 1971, с. 100.

15. *Зейгарник Б.В.* Патопсихология. — М., 1976, с. 239.

16. *Зейгарник Б.В.* К вопросу о механизмах развития личности. — Вестник МГУ Серия XIV. Психология, 1979, №1, с. 3-8.

17. *Зейгарник Б.В. Николаева В.В.* Психологические проблемы в медицине. — Вестник МГУ. Серия XIV. Психология, 1977, №3, с. 31-38.

18. *Коченов М.М. Николаева В.В.* Мотивация при шизофрении. — М., 1978, с. 88.

19. *Леонтьев А.А.* Смысл как психологическое понятие. — В сб.: Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. — М., 1969, с. 47-55.

20. *Леонтьев А.А.* Психологический подход к анализу искусства. — В сб.:Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы. — М., 1978, с. 26-57.

21. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975, с. 304.

22. *Леонтьев А.Н.* О личности. Из архива М.П. Леонтьевой. (Рукопись).

23. *Леонтьев А.Н. Запорожец А.В.* Восстановление движений. — М., 1945, с. 232.

24. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека. — М., 1969, с. 504.

25. *Мамардашвили М.К.* Анализ сознания в работах Маркса. — Вопросы философии, 1968, №6, с. 14-25.

26. *Моргун В.Ф.* Психологические проблемы мотивации учения. — Вопросы психологии, 1976, №6, с. 45-54.

27. *Петровский В.А.* К психологии активности личности. — Вопросы психологии, 1975, №3, с. 26-38.

28. *Петровский В.А.* Активность субъекта в условиях риска: Автореф. канд. дис. — М., 1977, с. 18.

29. *Реньге В.Э.* Влияние социального окружения при некоторых изменениях трудовой деятельности. — Вестник МГУ. Серия XIV. Психология, 1978, №1, с. 77-83.

30. *Реньге В.Э.* Тематический апперцептивный тест. Практикум для студентов факультета психологии. (Рукопись), 1978.

31. *Реньге В.Э.* Роль личностного фактора в восстановлении трудовой деятельности больных шизофренией: Автореф. канд. дис. — М., 1978, с. 24.

32. *Соколова Е.Т.* Мотивация и восприятие в норме и патологии. — М., 1976, с. 128.

33. *Соколова Е.Т.* Методы проективного исследования личности (в печати).

34. *Субботский Е.В.* Психология отношений партнерства у дошкольников. — М., 1976, с. 144.

35. *Субботский Е.В.* Изучение у ребенка смысловых образований. — Вестник МГУ. Серия XIV. Психология, 1977, №1, с. 62-72.

36. *Субботский Е.В.* О пристрастности «детского» суждения. — Вопросы психологии, 1978, №2, с. 81-90.

37. *Субботский Е.В.* Формирование независимости у дошкольников в условиях альтруистического стиля общения (в печати).

38. *Хараш А.У.* К определению задач и методов социальной психологии в свете принципов деятельности. — В сб.: Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. — М., 1977, с. 21-31.

39. *Хараш А.У.* Межличностный контакт как исходное понятие устной пропаганды. — Вопросы психологии, 1977, №4, с. 52-63.

40. *Хараш А.У.* Смысловая структура публичного выступления. — Вопросы психологии, 1978, №4, с. 84-95.

41. *Цветкова Л.С.* Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга. — М., 1972, с. 271.

42. *Цветкова Л.С.* (Ред.) Проблемы афазии и восстановительного обучения. — М., 1975, с. 248.

43. *Цветкова Л.С., Глозман Ж.М., Калита Н.Г., Цыганок А.А.* Социально-психологический аспект реабилитации больных с афазией. — В сб.: Проблемы изменения и восстановления психической деятельности. (Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов). — М., 1977, с. 47-48.

44. *Цветкова Л.С.* Социально-психологический аспект восстановительного обучения (в печати).

45. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. — Вопросы психологии, 1974, №4, с. 6-20.

6. За порогом рациональности: некоторые аспекты исследования невербальной коммуникации*

Возрастание интереса представителей самых разных направлений психологии, поведенческих и социальных наук к изучению проблемы коммуникации в целом, невербальной коммуникации в частности обусловлено несколькими причинами. Первая из них состоит в том, что сфера общения занимает все больше места в жизни общества. Эта ситуация и определяет вторую часть — прагматическую причину роста интереса к проблеме коммуникации, приводящую к появлению практических руководств по эффективному использованию знания, навыков и приемов невербального общения в межличностных отношениях. Историческим предшественником появления подобного рода руководств является старое учение о распознавании характера человека по его внешнему облику — физиогномика. Вышедшее в России в 1886 г. сочинение П. Мантегаццы «Физиономия и выражение чувств» [15] во многом похоже на современные руководства по невербальной коммуникации, если сравнить поставленные задачи. Так, авторы предисловия Н. Грот и Е. Вербицкий пишут: «Оно может быть полезно и назидательно в особенности для педагогов, стремящихся серьезно поставить дело воспитания юношества, для живописцев, ваятелей и вообще художников, изучающих и изображающих человеческие типы, и, наконец, для актеров, стремящихся воплотить в живые образцы бессмертные типы драматического искусства» [15, с. XII]. Мантегаццы описывает *азбуку* мимики, пытается раскрыть зависимость мимики от этнической принадлежности человека и его профессии, выделяет антропологические признаки для распознавания интеллектуальных и нравственных особенностей личности. Незаслуженно забытым практическим руководством, по своей разработанности вполне

* Опубликовано совместно с Е.И. Фейгенберг (см.: Краткие комментарии)

способным выдержать конкуренцию с некоторыми пособиями 80-х годов, посвященными языку тела — bodi language, является сочинение С. Волконского «Выразительный человек. Сценическое воспитание жеста (по Дельсартру)» [5]. Интересны авторские представления о *семиотике* жестового общения. «Семиотика... имеет своим предметом изучение тех *внешних* признаков, которыми выражается *внутреннее* состояние человека... Семиотика говорит нам: такому-то знаку соответствует такая-то страсть (у него брови сдвинуты, *значит* он страдает). Эстетика говорит нам: такой-то страсти соответствует такой-то знак (он страдает, *значит*, надо сдвинуть брови)» [5, с. 68].

Прототипом языка жестового общения, конструируемого Волконским, выступает нотная запись, а не тот или иной алфавит письменной речи. При анализе подобного рода руководства по невербальной коммуникации не только убеждаешься в справедливости истины, что новое — это хорошо забытое старое, но и начинаешь проникаться ощущением, что старое порой чем-то богаче и точнее нового. Так, Волконский более осторожно подходил к обсуждению аналогии между алфавитами «Языка тела» и «языка речи», чем автор вышедшего в 1987 г. практического руководства по невербальной коммуникации «языка тела» Г. Вейнрайт [47]. Руководства по невербальной коммуникации, изданный в конце XX в., отличаются от руководств, изданных в конце XIX в., тем, что их адресат существенно расширяется, так как в большинстве профессий успех все больше зависит от степени владения навыками межличностного общения в разных социальных группах.

Следующая причина возрастания интереса к проблемам невербальной коммуникации далеко не всегда осознается, поскольку связана исключительно с невербальными формами общения. Современный человек живет в мире слов, в лингвистическом мире, а древнее высказывание «вначале было слово» во многом определяет логику исследований в поведенческих и социальных науках. Так, в своем исследовании «Роботы, человек и психика: психология в современном мире» Л. фон Берталанфи пишет: «...объективный мир... от тривиального окружения до книг, автомобилей, городов и бомб, является не чем иным, как материализацией символической деятельности» [27, с. 22].

Положение о языке, как основе мира культуры, о том, что языка без голоса не бывает, формулирует известный

лингвист Э. Бенвенист: «...Способность к символизации у человека достигает своего наивысшего выражения в языке, который является символический по преимуществу; *все другие системы коммуникации — графические, жестовые, визуальные* и т.д. — производны от языка и предполагают его существование» [3, с. 80]. Подобная позиция может быть охарактеризована как *лингвоцентризм* — изучение любых видов коммуникации по образу и подобию языка человеческой речи. Такого рода позиция и связанная с ней точка зрения о превращении мира человека в мир лингвистических символов, а самого человека — в «языковую личность» [11] приводят к появлению и распространению построений, способных разрушить монополию рациональности и лингвоцентризма в понимании человеческой природы. В частности, по мнению В.В. Налимова [17], попытками протеста против чисто логического рационального осмысления мира являются стремление утвердить внеязыковую культуру философии дзен-буддизма и использование современных технических средств при построении некоторых форм внеязыковой коммуникации. В дзен-буддизме разработаны разные приемы, с помощью которых удается освободить сознание от «словесно-логических ловушек», помочь пережить внеязыковое восприятие мира. По сути, тем же целям, открывающим новые возможности межличностного общения, служит так называемое синтетическое кино, скорее выражающее мировосприятие, чем объясняющее его средствами языка (см. [17]). К указанным попыткам противопоставить нечто иное лингвистической модели мира близко новое социологическое направление — энтометодология. Авторы данного направления Г. Гарфинкель и его коллеги предложили специальный тип бесед. Такие беседы заставляют испытуемых выйти за пределы принятых в культуре социальных норм общения и обратиться к смыслам ситуации, не поддающимся переводу на дискретный язык общения (см. [21]). Приведем один из примеров такой беседы. Испытуемый: « У меня скучная квартира» Экспериментатор: «Что Вы имеете под этим в виду?» Испытуемый (явно озадачен и отвечает враждебным тоном): « Что Вы имеете в виду, сказав, что я имею в виду? Скучная квартира есть скучная квартира, вот что я имею в виду. Ничего особенного: Что за идиотский вопрос!» [21, с. 426]. Энтометодолог пытается нарушить принятые правила общения в ситуации взаимодействия, за-

ставить испытуемого перейти от текста к подтексту, от значений — к неосознаваемым смыслам. Как бы ни были различны дзен-буддизм, поиски внеязыковых техник коммуникации, методы, приводящие к расшатыванию привычных форм закрытого вербального общения этнометодологии, — все они исходят из представлений о существовании в общении между людьми особой реальности, отличной от символического языкового мира. В стремлении к пониманию этой реальности кроется связанная с поиском иного научного мировоззрения причина особого внимания к исследованиям невербальной коммуникации.

Именно лингвоцентризм обусловил тот факт, что проблема невербальной коммуникации не стала предметом рассмотрения в психологии речевого общения и как бы выпала из психологии понимания, психологии личности, социальной психологии и этологии. Между тем и в психологии речи, особенно при постановке вопроса о соотношении мысли и слова, представление об оформленности мысли жесткими языковыми рамками после классического труда Л.С. Выготского «Мышление и речь» начало подвергаться пересмотру. В лингвистике же лингвоцентризм был непоколебимым. Бенвенист писал: Языковая форма является... не только условием передачи мысли, но прежде всего условием ее реализации. Мы постигаем мысль уже оформленной языковыми рамками. *Вне языка есть только неясные побуждения, волевые импульсы, выливающиеся в жесты и мимику*. Таким образом, стоит лишь без предвзятости проанализировать существующие факты, и вопрос о том, может ли мышление обойтись без языка... оказывается лишенным смысла» [3, с. 105]. Если последовать предложению Бенвениста и проанализировать факты и некоторые теоретические построения о связи языка не только с мыслью, но и с другими знаковыми системами, то постулат о преобладании лингвоцентризма начнет вызывать серьезные сомнения.

Так, психолингвист Д. Слобин [19], во многом разделяющий представления Выготского о соотношении мысли и речи, приводит исследования Смита, показавшего сохранность сознания и коммуникации у испытуемого, который был полностью лишен возможности управлять своей речевой мускулатурой. Слобин вслед за Выготским проводит резкое разграничение между *симультанным* характером мысли и *сукцессивным* характером речевых высказы-

ваний. Отсюда вытекает, что «динамические смысловые системы» [6], представляющие единство аффективных и интеллектуальных процессов, в принципе не могут быть переведены на язык внешней речи. В этом идеи Выготского созвучны введенному Бенвенистом *принципу неизбыточности в сосуществовании семиотических систем*. Между семиотическими системами не существует «синонимии»; нельзя «сказать одно и то же» с помощью слов и с помощью музыки, то есть с помощью систем с неодинаковой базой» [3, с. 77-78]. Разрабатывая этот принцип в рамках общей лингвистики, Бенвенист выделяет три типа отношений между разными семиотическими системами: 1) отношения порождения; 2) отношения гомологии; 3) отношения интерпретирования. Пример отношений первого типа — азбука слепых Брайля или стенография. В отношения порождения некоторая специализированная семиотическая система строится по образу и подобию алфавита письменной речи. Жестовый язык глухонемых — пример отношения гомологии, или соответствия: тот или иной жест соответствует слову языка. И наконец, из отношений интерпретирования вытекает, что язык всегда выступает как интерпретант любых других семиотических систем,, как лингвистических, так и нелингвистических. Но даже описанный Бенвенистом принцип неизбыточности в существовании семиотических систем и разные типы отношений между этими системами показывают неоднозначность и непереводимость целого ряда проявлений невербальной коммуникации в лингвистические семиотические системы. Наряду с выделенным Выготским положением о симультанном характере динамических смысловых систем эти идеи Бенвениста позволяют заключить, что, хотя язык речи — интерпретатор любых других семиотических систем, между невербальной и вербальной коммуникациями в большинстве случаев не существует прямых переходов.

Несмотря на то, что исследования на общей лингвистике Бенвениста довольно известны, а культурно-историческая концепция развития психики Выготского становится все более популярной, выделенные в них исследованиях положения практически не оказали влияния ни на один из трех основных подходов к коммуникации в зарубежной психологии, а также на немногочисленные отечественные исследования по невербальной коммуникации (см., например, [7, 12]). В «Энциклопедическом словаре психологии»

(1983), вышедшем под редакцией известного английского социального психолога и философа Р. Харре, отмечается, что наибольшее распространение в исследованиях коммуникации получили следующие подходы: информационный, интеракционистский и теория коммуникативной относительности.

Информационный подход к коммуникации базируется на нескольких допущениях, прежде всего на положении о дискретном корпускулярном распространении потока коммуникации посредством «упакованных» в словах и жесты значений. В этом подходе также предполагается, что тело человека, особенно лицо, глаза и руки, представляют собой экран, на котором высвечиваются его установки, эмоции и мысли. В контекст информационного подхода к коммуникации выделяют две главные группы исследований. Первая из них основывается на математической теории передачи электронных сигналов Шеннона, созданной в 1949 г. Вторая группа сформировалась в социологии в начале 60-х годов благодаря исследованиям Э. Гоффмана. В его модели коммуникационного обмена выделяются четыре элемента: а) коммуникационное соглашение, договор, сложившийся внутри определенной группы индивидуумов; б) коммуникационные стратегии, которые стороны принимают, разыгрывают, вступая в контакт друг с другом; в) коммуникационные рамки, ограничения, обусловленные различными экологическими, техническими, эмоциональными и интеллектуальными обстоятельствами, сковывающими выбор той или иной стратегии общения; г) интерпретационные фреймы или схемы, направляющие и регулирующие способы восприятия и общения между людьми. Драматургическая модель Гоффмана, стремящегося сконструировать репертуары сценариев взаимодействия людей в повседневной жизни, занимает промежуточное положение между традиционным информационным подходом к коммуникации и исследованиями коммуникации, которые проводятся в русле символического интеракционизма, восходящего своими корнями к теории Дж. Лида (см. [21]).

Интеракционистский подход к изучению коммуникации сложился в середине 60-х годов нашего века. В контексте этого подхода могут быть выделены пять наиболее общих концепций коммуникации. Первая из этих концепций принадлежит американскому психологу Р. Бёрдвистлу, исследования которого в конце 40-х годов возродили инте-

рес к изучению невербальной коммуникации — к созданию языка движений тела. После появления в 1872 г. классического труда Ч. Дарвина «Выражение эмоций у животных и человека» вплоть до 50-х годов XX в. проблема невербальной коммуникации оказалась на периферии разных направлений поведенческих и социальных наук (см. об этом [38]). В психологии исследования Бёрдвистла, а в этологии — Н. Тинбергена (см. [38]) стали толчком к появлению нового потока работ по невербальной коммуникации. Бёрдвистл одним из первых начал изучать общение в ходе анализа движений тела. Он создал направление исследования невербальной коммуникации, которое назвал *кинесика*. «Кин» — мельчайшая единица движения, как бы буква движения тела, считывая которую можно в итоге интерпретировать передаваемые через жесты или другие движения тела сообщения. В 60-х годах Бёрдвистл предложил «лингвистическую» модель невербальной коммуникации. Он отстаивает следующую точку зрения: несмотря на разнообразие интеракций между людьми, все символические интеракции имеют один и то же ограниченный репертуар, состоящий из 50—60 элементарных движений, жестов или поз человеческого тела. По его мнению, развертывающееся поведение складывается из кинем — элементарных единиц, точно так же, как звуковая человеческая речь организуется из последовательности слов, предложений и сообщений. На наш взгляд, представления о невербальной коммуникации Бёрдвистла — это наиболее концентрированное выражение позиции лингвоцентризма. «Лингвистическая» модель Бёрдвистла вступает в противоречие с развиваемым в рамках лингвистики принципом неизбыточности в сосуществовании семиотических систем, так как, по сути, основывается на отождествлении языка речи и языка тела.

Интересно, что сходные с «лингвистической» моделью языка тела представления нашли свое отражение в 1939 г. в трехтомной монографии И.А. Соболевского «Кинетическая речь на производстве» [20]. Шум на ткацком производстве вынуждает работниц создавать ручные системы коммуникации. Приведем несколько фрагментов из исследования Соболевского, имеющих коммуникативное значение: «...Кинетическая речь осуществляется на производстве в следующих трех формах: а) ручная речь (линейная = язык жестов); б) пантомимическая («всем видом показы-

вает» — как определяют ее ткачи) и в) мимико-артикуляторная («по устам»)...

По своему *строю* кинетическая речь — аморфно-синтетическая: части речи недостаточно отдифференцированы, формы словоизменения и словообразования отсутствуют. *Решающее значение имеет контекст, конкретная ситуация разговора.*

...Анализ кинетической речи приводит к понятиям: а) кинесинтагмы (кинетическое предложение); б) кинелексемы (кинетическое слово) и в) кинемы (простейший элемент кинетической речи), а также и к необходимости выработать систему графической записи (кинеграфемы), приложимой к любой форме кинетического языка. Учение о кинесинтагме составляет синтограмматику; учение о кинелексеме составляет кинетику (антропокинетику)» [20, с. 108-109]. Еще раз отметим, что лингвистическая модель Бёрдвистла и антропокинетика во многом сходны, например названия исходных элементов алфавита движений — «кин» и «кинема». Вместе с тем Соболевский распространяет свою схему на искусственно созданную кинетическую речь, в которой человек жестом заменяет слово, в то время как Бёрдвистл следует положению об исходно лингвистическом характере семиотической системы языка тела.

В русле интеракционистского подхода к коммуникации весьма популярны модель «социальных навыков» М Аргайла и А. Кендона [26] и модель «программ» А. Шефлена [41]. В модели «социальных навыков» Аргайла коммуникация рассматривается как иерархическая последовательность возникших в процессе научения «шагов». По Шефлену, «программы» разного уровня сложности интернализуются участниками коммуникации и дают возможность организовать поведенческий материал в осмысленные интеракции.

Теория коммуникативной относительности, по существу, объявляет коммуникацию основным пространством жизни людей и опирается на общую теорию систем [28]. Эта концепция находится пока на начальной стадии разработки.

При рассмотрении вопроса о связи различных концепций коммуникации с прикладными исследованиями «языка тела» складывается впечатление, что в этих исследованиях, например в популярных руководствах по невербальной коммуникации Дж. Фаста «Язык тела» [31] и Г. Вейнрайта «Язык тела» [47], при описании невербальных знаковых

систем преобладает феноменографический подход. Так, при изложении классификации жестов (а жест — наиболее выразительное средство невербальной коммуникации, используемое в общении более широко, чем контакт газами, выражение лица, поза и движение головы) как рядоположные даются описания функций жестов М. Аргайла и П. Экмана. По Аргайлу, могут быть выделены пять функций жестов: иллюстрирование и другие связанные с речью знаки: конвенциальные жесты; движения, выражающие эмоции; движения, выражающие личность; жесты, используемые в различных ритуалах [26]. П. Экман и В. Фриссен в свою очередь также предложили выделить пять групп жестов, но по иным основаниям: «жесты-иллюстраторы», то есть движения, поясняющие речь; «жесты-регуляторы», то есть движения, сигнализирующие об изменениях активности субъекта в процессе коммуникации; «жесты-адапторы» — различные движения вроде потирания рук, почесывания затылка, отражающие эмоциональные состояния субъекта в ситуации общения; жесты, непосредственно выражающие аффект [30].

Классификация жестов Аргайла, как и классификация Экмана и Фриссена, не имеет прямой связи с концепциями коммуникации, развиваемыми этими исследователями. В некоторых случаях при характеристике тех или иных проявлений невербальной коммуникации усматривается слабое влияние психоаналитических концепций, особенно при интерпретации языка и репертуаре поз, по-разному выражающих характер личности.

Различные позы и их вариации, будь то позы «стоя», «сидя» или «лежа», как и жесты, во многом зависят от культурного контекста. В позах человека проступают психогенные травмы и аффективные комплексы, отражающие перенесенные в прошлом жизненные кризисы. Например, человек, оправившийся после тяжелой депрессии, несет ее след в своей позе, продолжая сутулиться или вяло двигаться. Поза может выступить знаком уверенной или, напротив, настороженной установки личности в общении между людьми. Следует сказать, что в представлениях о «языке тела» мы сталкиваемся лишь с отголосками идей психоанализа или упомянутых выше теорий коммуникации.

Несколько иным по сравнению с кинесикой является созданное антропологом Э. Холлом и развиваемое Р. Соммером направление, называемое «пространственной пси-

хологией», или «проксемикой» (термин Холла). В своих исследованиях Холл подверг детальному анализу закономерности пространственной организации общения, влияния расстояния между людьми, их ориентации в пространстве на характер межличностных отношений. Если для кинесики исходным стало исследование Бёрдвистла «Введение в кинесику» [28], то отправной точкой появления проксемики считаются труды Холла «Молчаливый язык» [33] и «Скрытое измерение» [34], а также исследование Соммера «Личностное пространство» [43].

Проксемика, как и кинесика, в своих истоках восходит к сравнительным исследованиям поведения животных и человека, прежде всего к фундаментальному труду Дарвина «Выражение эмоций у животных и человека» [8]. Однако если для мимики, поз и жестов зоной поиска аналогий стали именно телесные выражения эмоций животных (см. об этом, например, [10]), то проксемика опиралась на этологические исследования территориального поведения животных [38]. По мнению Р. Хайнда, в 50-х годах цикл работ по невербальной коммуникации был возрожден социальными психологами независимо от этологов. Этот факт важно выделить, так как потеря связи исследований невербальной коммуникации с психологией эмоций, разведение кинесики, проксемики и психологии эмоций по разным ведомствам привело в итоге к изоляции исследований невербальной коммуникации от историко-эволюционного подхода, которому они обязаны своим рождением в поведенческих и социальных науках.

Последствия игнорирования принципа развития и лингвоцентризм при изучении невербальных семиотических систем проявились в смещении филогенетических, социогенетичеких и онтогенетических аспектов невербальной коммуникации, а также в том, что вопрос о генетических корнях вербальной и невербальной коммуникаций практически замалчивается в современной психологии. Более того, если «язык тела» строится по образу и подобию языка речи, то вопрос об их генезисе и перекрестках в истории природы, общества и человеческой личности в принципе не может быть поставлен. Выготский в 1934 г. писал: чтобы понять соотношение мышления и речи, необходимо не отождествлять их друг с другом в стиле Дж. Уотсона, а выделить их отличия и проследить траектории развития. Аналогичная задача встает и при изучении генетических и

функциональных связей разных лингвистических и нелингвистических семиотических систем.Если эта задача будет оставлена без внимания, то исследования невербальной коммуникации могут пойти по пути поверхностных аналогий. Так, например, некоторые исследования К. Лоренца отстаивают положение: такие экспрессивные движения, как улыбка и плач, сходны во всех человеческих культурах и не зависят от культурных различий между людьми (см. об этом [38]).

Следующий шаг на этом пути — утверждение филогенетической древности и тем самым сходной природной детерминации мимической экспрессии у приматов и человека [10]. В другую крайность впадает Бёрдвистл, утверждающий, что анализ поведения животных ничего не может внести в понимание человеческого общения. «Прогресс в этой запутанной области связан с кросскультурными исследованиями Экмана (1977) и Экмана, Фриссена (1969, 1975), которые тщательно классифицировали различные типы невербальных знаков и описали степень, в которой каждый из этих знаков является панкультурным, а также природу культурных различий там, где они имеют место. Те знаки, которые имеют панкультурную основу, являются преимущественно выражением аффекта. Другие категории знаковых движений, такие как «символы», замещающие слова, и знаки, иллюстрирующие и регулирующие вербальное общение, обычно специфичны для культуры и нуждаются в индивидуальном обучении» [38, с. 217].

Проблема соотношения филогенетических, социогенетических и онтогенетических аспектов невербальной коммуникации, их связи с речью имеют значение как для общей психологии, так и для нейропсихологии и психотерапии. Встает вопрос о том, как связана филогенетическая древность тех или иных форм невербальной коммуникации у человека с организацией функциональных психофизиологических систем, обеспечивающих реализацию этих форм невербальной коммуникации в процессе межличностных отношений. Между тем немногочисленные клинические исследования невербальной коммуникации А. Шефлена [40, 41]. П. Вотчела [46], описание попыток использования невербального поведения в психотерапии [24] не ставят задачу изучения эволюционно-исторических аспектов нелингвистических семиотических систем.

Распространенный в ряде клинических исследований

невербальной коммуникации лингвоцентризм приводит к поиску прямых связей между нарушениями речи и невербального общения. Так, еще Хед [36] видел причину ослабления способностей к передаче жестов к опознанию пантомимы в общем дефекты символической активности. Даффи и Пирсон [29] также объясняют неспособность опознания пантомимы нарушением центральной символической активности. Идея Хеда [36] получает свое подтверждение при изучении жестовой афазии у глухих. Вместе с тем Келман, Роси и Валенстайн [37] описали пациентов с нарушенной речью и сохраненной способностью к опознанию пантомимы. При анализе нарушения опознаний пантомимы у больных с афазией Варней [44, 45] установил, что такие нарушения наблюдаются при алексии, которая далеко не всегда связана с расстройствами опознания пантомимы. Из данных исследований вытекает, по мнению Роси [39], что хотя нарушения речи и опознания пантомимы могут коррелировать друг с другом, они представляют собой различные феномены.

Не укладывающиеся в представления о речевой природе невербальной коммуникации факты могут быть рассмотрены в контексте деятельностного подхода к анализу общения. С позиций этого подхода не может существовать прямой связи между нарушениями речи и невербального общения, так как невербальное общение — непосредственное выражение в поведении человека его смысловых установок; через речь прежде всего передаются значения [13].

Невербальная коммуникация является преимущественно проявлением смысловой сферы личности. Она представляет непосредственный канал передачи личностных смыслов. Личностные смыслы — вот то, что передается посредством невербальной коммуникации. С помощью выдвигаемого представления о сематике невербальной коммуникации можно объяснить, почему многочисленные попытки, спровоцированные лингвоцентрической установкой и имеющие целью создать код, словарь, дискретный алфавит языка невербальной коммуникации, были безуспешны. Сложности, возникающие при воплощении симультанных динамических смысловых систем личности в дискретных равнодушных значениях, выразительно описанные Выготским, все особенности природы мотивационно-смысловых образований личности предрешают неудачу

поиска дискретных формализованных «словарей» жестов и телодвижений [1, 2].

Анализируя процесс понимания речи, его значение для психологической науки, А.Р. Лурия писал: «Несмотря на то, что учение о речевых нарушениях, возникающих при локальных поражениях мозга — афазиях, возникло более ста лет назад, психолингвистический анализ этих нарушений остается еще незавершенным, и можно с уверенностью сказать, что пройдены лишь первые этапы этого сложнейшего пути.

Однако нет сомнений в том, что этот путь позволит в конечном итоге понять строение и мозговые механизмы тех сложнейших процессов речевой коммуникации, которые отличают человека от животного и которые являются ключом к анализу наиболее сложных форм сознательной деятельности» [14, с. 306]. Нет сомнений также и в том, что исследования невербальной коммуникации, преодолев позицию лингвоцентризма и уход от историко-культурного анализа генезиса разных семиотических систем, помогут продвинуться в исследовании высших форм человеческого общения, намеченном культурно-исторической психологией.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Деятельность и установка. М., 1979.

2. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1987.

3. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. М., 1974.

4. *Бодалев А.А.* Личность и общение // Избр. труды. М., 1983.

5. *Волконский С.* Выразительный человек. Сценическое воспитание жеста (по Дельсарту). СПб., 1913.

6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М., 1981. Т. 2.

7. *Горелов И.Н.* Невербальные компоненты коммуникации. М., 1980.

8. *Дарвин Ч.* Выражение эмоций у животных и человека // Соч. М., 1953. Т. 5.

9. *Добрович А.Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.

10. *Изард К.* Эмоции человека. М., 1980.

11. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.

12. *Лабунская В.А.* Невербальное поведение. Ростов, 1986.

13. *Леонтьев А.Н., Запорожец А. В.* Восстановление движения. М., 1945.

14. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М., 1979.

15. *Мантегаццы П.* Физиономия и выражение чувств. Киев, 1886.

16. *Мелибруда Е.Я.* Ты — мы. М., 1986.

17. *Налимов В.В.* Вероятностная модель языка. М., 1979.

18. *Панов Е.Н.* Знаки, символы, языки. М., 1980.
19. *Слобин Д., Грин Дж.* Психолингвистика. М., 1976.
20. *Соболевский И.А.* Кинетическая речь на производстве // Семиотика пространства и пространство семиотики: Труды по знаковым системам. Тарту, 1986. Т. XIX.
21. *Тернер Дж.* Структура социологической теории. М., 1985.
22. *Фейгенберг Е.И.* Невербальная коммуникация как канал передачи личностных смыслов // Активизация личности в системе общественных отношений: Тез. докл. VII съезда Общества психологов СССР. М., 1989.
23. *Шмелев А.Г.* Введение в экспериментальную психосемантику. М., 1983.
24. *Юнова Г.* Невербальное поведение и его использование в психотерапии. Краков, 1975.
25. *Argyle B.* Bodily communication, Methuen, 1975.
26. *Argyle M. Kendon A.* The experimental analysis of social performance // Advances in experimental social psychology / Ed. L. Berkowitz. L., 1967.
27. *Von Bertalanffy L.* Robots, men and minda Psychology in the modern wold. N. Y., 1967.
28. *Birdwhistell R. L.* Introdyction to kinesics. Univ of Louisville Press, 1952.
29. *Duffy J.ˆPearson K.* Pantomime in aphasic patients // Speech Hear Res. 1975. V. 18.
30. *Ekman P., Friesen W.V.* Unmasking the face. New Jersey, 1975.
31. *Fast J.* Body language. London — Sydney, 1978.
32. *Goffman E.* The presentation of self in everyday life. L., 1974.
33. *Hall E.* The silent language. N. Y., 1959.
34. *Hall E.* The hidden dimension. N. Y., 1966.
35. *Harre R., Lamb R.* (Eds) The encyclopedic dictionary of psychology. Oxford. 1983.
36. *Head H.* Aphasia and kindred disorders. L., 1926.
37. *Heilman K. M. Rothi L. J., Vslenstein E.* Two forms of ideomotor apraxia // Neurology. N. Y., 1982. V. 32.
38. *Hind R.A.* Ethology Glasgow, 1982.
39. *Rothi l. J., Mack L., Heilman K. M.* Pantomime agnosia // J. Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry. 1986. V. 49.
40. *Scheflen A.E.* Significance of posture in communication system // Psychiatry. 1964. V. 27. №4.
41. *Scheflen A. E.* Quasi-courtship behavior in psychotherapy // Psychiatry. 1968. V. 28.
42. *Scheflen A. E.* Body language and social order. Prentice-Hell, 1972.
43. *Sommer R.* Personal space. Prentice Hall, 1969.
44. *Varney N.R.* Linguistic correlates of pantomime recognition in aphasic patients // J. Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry. 1978. V. 41.
45. *Varney N. R.* Pantomime recognition defect in aphasia: implications for the concept of asymbolia // Brain and Language. 1982. V. 15.
46. *Wachtel P. L.* An approach to the study of body language in psychotherapy // Psychotherapy. 1967. V. 4. №3.
47. *Wainwright G.R.* Body language. Suffolk, 1987.

7. Экология, психология и историко-эволюционный подход к развитию человека

Вряд ли будет преувеличением сказать, что сегодня в сознании людей существует много экологий, но не существует единой экологии.

Биолог, геолог, социолог, инженер, историк, этнограф, экономист, вглядываясь в слово «экология» в исходном его значении («учение о местопребывании»), вкладывают в него каждый свой смысл. В результате экология, как в сказке о Шалтае-Болтае, разрывается на множество разных «экологий» — общую экологию, социальную экологию, экологию человека, экологию народонаселения и т.п. и вся королевская конница, вся королевская рать не в силах «собрать» экологию в целостную систему значений и верований.

Трудность ситуации усугубляется и тем, что новизна экологии как особой дисциплины лишь кажущаяся. Экология не является новой наукой. Для ее понимания нужно дать себе отчет о том, что экология долгие годы не выступала под своим именем. Она должна была носить различные маски, прорываясь на поверхность общественного сознания в различных философских, религиозных, этических, биологических картинах мира. Вся история человечества, по сути, может предстать как длинная вереница картин или моделей мира, моделей жилища или места обитания. И в этих картинах мир как среда обитания то сжимался до размеров собственного тела, своей комнаты, то расширялся до размеров Вселенной.

Исходная характеристика объекта экологии как жилища, место пребывания становится весьма ощутимой, если обратиться к выполненным на стыке этнографии, культурологии и семиотики исследованиям жилища. Так, А.К. Байбурин в исследовании «Жилище в обрядах и представлениях восточных славян» (1983) дает ряд важных для понимания экологии в целом черт жилища. Он пишет: «Жилище — это не только материальный объект. В традицион-

ном обществе жилище — один из ключевых символов культуры. С понятием «дом» в той или иной мере соотнесены все важнейшие категории картины миры у человека. стратегия поведения строилась принципиально различно в зависимости от того, находился ли человек дома или вне его пределов. Жилище имело особое, структурообразующее значение для выработки традиционных схем пространства. Наконец, жилище — квинтэссенция освоенного человеком мира». И далее он замечает: «Дом отделил человека от космоса, вырос между ними и в связи с этим приобрел характерные черты медиационного комплекса. С одной стороны дом принадлежит человеку, олицетворяя вечный мир человека. С другой стороны, дом связывает человека с внешним миром, являясь в определенном смысле репликой внешнего мира, уменьшенной до размеров человека. В нем сосуществуют человек и вселенная. Именно поэтому столь обычны перекодировки между частями человеческого тела, элементами космоса и деталями дома. Следуя логике этой схемы, дом может быть «развернут» в мир и «свернут» в человека..!»

И стиль поведения человека во взаимоотношениях со средой, и ценностные установки больших и малых социальных групп, и прогноз этого поведения во многом зависят от того, что в картине мира человека или человечества осознается в качестве «дома». При обращении к культурно-историческому анализу картин среды обитания мы находим уже в самых ранних юридических текстах указания об отличии тяжелого преступления, совершенного в доме, от аналогичного преступления вне дома. Иными словами образ среды обитания как своего дома определяет и стратегию безопасного поведения, направленного на сохранение защищающего тебя дома (среды обитания, Земли...) и себя в этом доме.

Таковы лишь некоторые характеристики среды обитания, с позиций этнографа, весьма непривычные традиционному представлению об экологии. Но уже они демонстрируют неоднозначность трактовки экологии как области знания на стыке естественных, гуманитарных и технических наук. Сложность ситуации для специалиста по экологическому образованию состоит в том, что разработка проблемы экологического образования связана одновременно как с построением экологии как интегративной дисциплины о формах поведения живых систем в различных средах

обитания, так и с учетом взаимоотношений животных или человека с осваиваемым им миром.

При построении линии экологического образования целесообразно воспользоваться предложенной Э. Юдиным общей схемой уровней методологии — науки уровня философской методологии, уровня общесистемной методологии, уровня конкретно-научной методологии и уровня методики и техники исследования.

При взгляде на тенденции развития экологии с позиций философской методологии для разработки экологического прогнозирования большой интерес представляют мировоззренческие подходы Н. Федорова, развившего философию общего дела. Его идеи «о жизни со всеми или для всех», как и идеи В. Вернадского и П. Кропоткина, резко противопоставивших «принципы солидарности» конкуренции, борьбе за существование, установкам на выживание через борьбу, очень важны.

В самом деле, насколько современно звучит мысль П. Кропоткина: «Избегайте состязания! Оно всегда вредно для вида, и у вас имеется множество средств избежать его! Объединяйтесь — практикуйте взаимную помощь! Она представляет верное средство для обеспечения наибольшей безопасности, как для каждого в отдельности, так и для всех вместе...»

Более конкретное выражение эти идеи нашли в общей методологии экзистенциальной психотерапии и психоанализа В. Франкла и Э. Фромма, проводивших различие между культурами, в которых человек стремится иметь, а не быть, культурами полезности и культурами достоинства.

В настоящей статье мы ограничимся более подробным рассмотрением только первых двух уровней, полагая, что третий уровень в дальнейшем будет рассмотрен особо.

От культуры полезности — к культуре достоинства

За цепью кризисов (экономических, политических или экологических, постоянно посещающих нашу страну), стоит кризис образования. До тех пор, пока общество будет покоиться на трех китах — бездуховности, безответственности, необразованности, — наша страна будет пребывать в предчувствии новых апокалипсисов.

Авария на Чернобыльской АЭС — трагичное подтверждение роли личности не только в истории, но и в процессе биологической эволюции. Она продемонстрировала уни-

кальную возможность одного человека решить вопрос «быть или не быть» человечеству в целом. Судьба никакого другого биологического вида так не зависит от действий того или иного отдельного представителя. Эта особенность человека как представителя вида Homo Sapiens убеждает в том, что при осуществлении экологического прогнозирования необходимо учитывать поступки отдельной личности, а также свидетельствуют о чрезвычайной роли ценностных установок личности, формируемых в процессе образования.

Повторюсь. Дружный ряд кризисов будет разорван, если изменится отношение к образованию. Это со всей ясностью понимал еще В. Вернадский. Он писал: «Нередко приходится слышать: »Что делать? Как бороться с окружающим мраком?»... Когда никто не знает, когда кругом колебание и разброд, когда нет ясных и определенных сил и нет общественного стыда и понимания в обществе бессмысленны все вопросы о том, что делать. Для прямого принуждения правительства поступать в интересах прогресса в России. Первым делом, надо создать общественный стыд и общественное понимание. Главным делом, даже общественное понимание...» И далее В. Вернадский скупо намечает путь, которым должно быть развито это общественное понимание, рождена страна общественного понимания: «... народное образование, а не экономические реформы. То создают лишь чиновничество!»

Вряд ли удастся выйти из кризиса, справиться с цепью экологических катастроф, если не осуществить в массовом сознании и социальных отношениях людей переход от культуры полезности к культуре достоинства.

Весьма условно мозаику культур в ходе человеческой истории можно расположить у двух полюсов — полюса полезности и полюса достоинства. Тяжелые годы сталинщины, резко сдвинувшие часу весов в сторону полезности, были временем активного конструирования безличной общественной системы, в которой у человека вместо сердца «пламенный мотор». Люди, как муравьи в муравейнике, стали оцениваться по своей служебной функции. Они приравнивались к винтикам единого безликого механизма.

Культура ориентированная на полезности, всегда стремится к равновесию и самосохранению. Она всегда озабочена тем, чтобы выжить, а не жить. Ее единственная цель — воспроизводство самой себя без каких-либо изменений. В культуре, ориентированной на полезность, урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценно-

стью, процветает установка на борьбу с природой, от которой «нельзя ждать милостей». Образованию же отводится роль социального сироты, которого терпят по стольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, связанную с подготовкой человека к исполнению служебных функций.

Иное дело культура, ориентированная на отношения достоинства. В такой культуре ведущая ценность — ценность личности человека и его дома как среды обитания. В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны а животные находятся по охраной общественного милосердия. И именно культура достоинства гораздо более, чем культура полезности, готова к преодолению социальных катаклизмов, выходу из кризисов в драматическом процессе человеческой истории.

Почему же кризис общества заслонил кризис образования? Потому, что в культуре полезности образование узко ориентировано на жесткую программу общественного развития. Одна из травм, нанесенных культурой полезности нашему сознанию, как раз в том и заключается, что ценности личности, образования, знаний в ней ютятся где-то в тени сознания. Они не оцениваются как путеводная нить, способная вывести общество из кризиса.

В чем же особенности веры, сформированной в сталинскую эпоху и устойчиво поселившейся в сознании людей? Вопрос этот нуждается в отдельном обстоятельном анализе. Здесь же лишь отметим отдельные особенности этого феномена, ибо он явно или неявно обусловливает поведение больших и малых социальных групп в нашей стране сегодня, и — в силу инерционности — многих процессов в будущем.

С самого начала надо сказать, что вера не в потусторонние силы, а в объективный ход законов истории, якобы подвластный сверцентрализованной системе управления обществом. Кажущаяся естественной необходимость центра управления обществом или миром, первая и основная особенность веры сталинской эпохи.

Кто не с нами, тот против нас. Лес рубят, щепки летят... Вот примеры из набора умозаключений, отражающих важную особенность феномена веры сталинской эпохи — перманентное существование врага.

Непосредственным проявлением веры в существование врага является наша вечная конкуренция с системами образования в других странах, которые непременно надо «догнать и перегнать», при этом неизбежно упускается из ви-

ду, что догоняющий обречен видеть спину бегущего впереди противника. Это явление можно назвать «гипнозом спины». Сосредоточивая все силы, чтобы настигнуть бегущего впереди, человек безумно повторяет выбранную противником траекторию движения, полностью лишая себя возможности поиска иного пути к цели. Так, образование в США, которое мы всегда стремимся нагнать, пережило одно за другим увлечения компьютеризацией и гуманитаризацией. После весьма недолговременных успехов образования, достигнутых в следствии компьютеризации и гуманитаризации, престиж образования в обществе, по мнению американских педагогов, вновь пал. Но «гипноз спины» и тяга к постановке конкурентных задач, по-видимому, столь велика, что наше образование, не делая соответствующих выводов из уроков Запада, по-прежнему находится в погоне, а не в поиске иного пути, иных принципов построения образования. Но, увы, для носителей веры в культуре полезности важнее не потерять желанного врага, чем найти свой самобытный путь.

Кто ищет, тот всегда найдет. И в наши дни продолжается поиск врагов. Ими оказываются и кооператоры, то другие нации... В культуре полезности вера не может обойтись без актуального разделения на посвященных и непосвященных, без спецхранилищ, в которых ждут своего часа невостребованные идеи. Но вот что интересно: без руководящих рекомендаций Центра людям, исповедующим веру Сталина, весьма нелегко решить, о каких событиях можно поведать молодежи, а какие — предать забвению, где черное, а где — наверняка белое. Тут-то и выступает третья характеристика социально-психологического портрета сознания верующих, порожденного сталинской эпохой. Она откладывается в нашем лексиконе, проявляясь в высказываниях: «Я — как все», «сверху видно все», «Сиди и жди — придумают вожди».

Что же стоит за этой третьей характеристикой обсуждаемого нами феномена веры? Сердцевина этой черты — бегство от принятия собственного решения, от личностного выбора.

В системе сверхцентрализованного управления в сталинскую эпоху устанавливается безличный распорядок жизни.

В такого рода контролируемом распорядке жизни рано или поздно вырабатывается хорошо известный в психологии эффект «выученной беспомощности». Его суть состоит

в том, что человек, раз за разом убеждающийся в неподконтрольности ситуации, в невозможности изменить своими действиями размеренный ход событий, в конечном счете вообще отказывается от поиска. Отсюда — миф о среде обитания не как о доме, а как о противнике, который либо всесилен, либо уязвим усилиями всезнающего центра. Неотъемлемыми чертами характера человека во враждебном мире становится послушность и исполнительность. Он уже сам стремится избежать жизненных перемен, так как они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а стремление к поиску атрофировано. Круг формирования социального характера верующих сталинского периода замыкается.

Социальный характер верующих в сталинскую эпоху активно конструировался. Свою лепту в формовку этого характера внесла и педагогика. Поскольку педагогика была встроена в культуру полезности, то в ней, естественно, преобладала командно-административная модель воспитания и обучения и ориентация на усредненного правопослушного учащегося. Не случайно в педагогике до сих пор бытует миф о среднем ученике.

Кто такой средний ученик? Мастер подгонки под наше безличное образование. Средний ученик как бы находится в центре «бермудского треугольника» народного образования, углы которого отображают своеобразные зоны риска, повышенного внимания для педагогики: одаренные дети, дети с аномалиями развития и трудные дети с асоциальным поведением. Средний ученик рано усваивает ту истину, что шаг в сторону и в культуре полезности, и в образовании расценивается как побег. Он «понимает», что одаренным ребенком было сложно, дефективным ребенком — плохо, а трудным, асоциальным — весьма рискованно. И средний ученик, подстраиваясь под административно-дисциплинарную модель воспитания и обучения, старается идти в ногу, только строем и в результате становится «средним» советским человеком.

Если же он по тем или иным причинам не усвоит эту истину, то у тоталитарных государств всегда под рукой арсенал средств, превращающих народ в строго контролируемую управляемую массу. Для достижения этой цели достаточно обеспечить поголовную занятость людей, особенно молодежи, включив их в тот или иной поднадзорно работающий конвейер «общественного воспитания». Так, например, гигантские пирамиды в Древнем Египте, вовсе не необходимые для строящих их сотен тысяч людей, бро-

саемых вскоре после завершения строительства храма древнеамериканских индейцев, большая Китайская стена — все это по мнению эстонского социолога Ю. Круусвала, средства обеспечения управляемого поведения людей, орудия обезличивания человека за счет ограничения через его занятость свободы выбора деятельности. Прагматически все эти стройки вряд ли были нужны для общества. Но с их помощью в культуре полезности осуществляется управление людьми. Именно социальный механизм обезличивания скрывается прежде всего за стройками типа Беломоро-Балтийского канала. Что сделан Н. Хрущев? Он предложил освоить целину. Можно спорить, насколько это было оправдано в экономическом плане, но один выигрыш для культуры полезности был несомненен — молодежь становилась управляемой социальной группой. Осознанно или неосознанно Л. Брежнев тоже прибег к такому же варианту решения проблемы молодежи, Начав строительство БАМа. Проект поворота рек тоже вполне укладывается в логику тоталитарных систем. Культуре полезности непременно нужны великие «воспитывающие» стройки, так как эти стройки представляют собой социальные рычаги, которые, обеспечивая максимум занятости населения, гарантируют минимум свободного времени человеку.

Но сегодня ясно одно: путь от культуры полезности к культуре достоинства нами еще не пройден. На этом пути образованию еще предстоит расстаться с внушающей жалость ролью социального сироты, только стонами приковывающего общественное внимание. Этот путь должен стать дорогой освобождения от фанатичной веры, отлитой в культуре полезности. Лучшее средство освобождения от социальных верований сталинской эпохи и периода застоя — это та социальная педагогика жизни, которая пытается выкорчевать из нашего образа жизни административно-командный характер управления обществом и восстанавливает в правах общечеловеческие ценности, в том числе и ценность личности, развитие которой выступает как условие движения историко-эволюционного процесса.

Феномен разнообразия жизни и историко-эволюционное развитие социобиологических систем

Прогнозирование траектории развития любых систем, биологических или социальных, остается своего рода игрой в бисер до тех пор, пока не наработан фонд гипотез о

закономерностях историко-эволюционного процесса. Без картины этих закономерностей даже приблизительно нельзя ответить на вопрос, где мы находимся на лестнице эволюции. Наконец, отсутствие хотя бы эскиза этих закономерностей в курсах по экологическому образованию приводит к тому, что у людей картина мира сужается в пространственном и временном отношении до пределов околицы.

Все эти проблемы являются нерешенными, так как при разработке содержательных программ, например, экологического образования в тени остаются малоисследованные закономерности историко-эволюционного процесса. Вместе с тем изучение позиций историко-эволюционного подхода к взаимодействию человека со средой обитания представляется необходимым по ряду причин:

1. Изучение в русле историко-эволюционного подхода развития «человека в экосистеме» с самого начала исходит из представления о неразрывной связи человека с этой системой, которая радикально отличается от организмоцентрического исследования человека в разных противопоставленных диадах, самая распространенная из которых «человек — окружающая среда». В таких диадах «человека», любой живой организм словно насильно вырывается из природы, оказывается стоящим над ней или вне ее. Тогда термин «окружающая среда» полностью утрачивает значение «дом» и приобретает особый смысл, смысл окружающих человека враждебных сил природы, которые готовятся напасть на «живой организм». В отличие от организмоцентрического видения человека системно-историческое видение помогает открыть закономерности развития и функционирования человека как элемента, живущего жизнью экосистемы.

2. В фокусе историко-эволюционного подхода находится изучение эволюционного смысла феномена разнообразия жизни, роли разнообразия в развитии социобиологических систем. От того, удастся ли выделить роль разнообразия в эволюции системы, зависит возможность целостного прогнозирования динамики таких систем и характер подобного прогнозирования. Как связана вариативность входящих в экосистему элементов экосистемы платой за адаптацию вида в непредвиденных ситуациях? Могут ли при изучении взаимодействия человека со средой обитания быть выделены прогнозируемые и непрогнозируемые типы его поведения? Ответ на эти вопросы поможет выделить гипо-

тетические закономерности динамики социобиологических систем, а также подойти к пониманию того, является ли тот или иной скачок в эволюции системы катастрофой, экологическим кризисом или же увеличением запаса адаптивности в неопределенных ситуациях.

В данном разделе статьи было бы праздно надеяться дать ответы на поставленные вопросы. Но именно для обоснования включения историко-эволюционного подхода к социо-биологическим системам в курсы экологического образования, а также для иллюстрации роли закономерностей историко-эволюционной динамики в прогнозировании далее будут охарактеризованы принципы, освещающие роль разнообразия в процессе взаимодействия живых организмов (человека) со средой обитания.

Принцип 1. Чем выше развито то или иное сообщество, тем больше вариативность, разнообразие входящих в это сообщество особей.

В контексте биопсихологии замечательный отечественный психолог В.А. Вагнер выделил на основе анализа соотношения индивидуальных и видовых способностей (прежде всего индивидуальной и видовой одаренности у разных биологических видов) указанный выше принцип развития.

Он показал, что колебания индивидуальных различий в одаренности у животных, ведущих одиночный образ жизни, очень незначительны. «У животных, ведущих стадовожаческую жизнь, в которой опасности, угрожающие составляющим стадо особям, легче предупреждаются, чем в условиях одиночного образа жизни, роль естественного отбора становится менее суровой и незначительные отклонения уже им не устраняются. В результате получаются уклонения от типа видовой одаренности. Как бы ни были они незначительны, их наличие представляет собой явление огромного принципиального значения: мы здесь впервые встречаемся с явлением не видовой, а индивидуальной одаренности. В неволе, где жизнь животных под покровительством человека обеспечена еще более, а роль естественного отбора ослаблена, уклонения психических способностей могут быть еще большими, чем это наблюдается в стаде».

Далее В.А. Вагнер, сопоставляя колебания в индивидуальной одаренности с изменением усложнения сообществ разных видов в процессе эволюции, показывает, что эти колебания все возрастают, достигая апогея в человеческом обществе. Из этих наблюдений вытекает факт наличия

взаимосвязи между вариативностью психических способностей индивида и эволюции вида и тем самым более явно выступает роль вариативности индивида в расширении эволюционирующих систем.

Каков же эволюционный смысл роста разнообразия способностей индивида в процессе эволюции? Интересное предположение, намечающее путь решения этого вопроса предлагается в исследовании А.К. Завадского, а также в работе В.И. Варшавского и Д.И. Поспелова. В этих исследованиях отмечается, что возникновение и прогрессивное развитие любой эволюционирующей системы обеспечивает благодаря процессам ее интеграции и дифференциации — синтезогенеза и сегрегациогенеза.

Для К.М. Завадского объединение элементов в единое целое, так как рождение системы, — не предпосылка системного исследования, а факт, нуждающийся в объяснении. В процессе эволюции формы, ведущие изолированный образ жизни, были потеснены многочисленными формами с групповым образом жизни, которые в ходе развития осваивали одну экологическую нишу за другой.

Синтезогенез представляет такое объединение разрозненных элементов в систему, в множество, которое открывает возможности решения задач, ранее не доступных ни одному из составивших систему элементов. Муравьи из разных муравейников, смешавшиеся между собой на лугу, полностью автономны по отношению друг к другу. Они — не «синтогенезное» образование, а скопление однородных элементов. В чем состоит отличие скоплений однородных элементов от различных систем ведущих групповой образ жизни?

В самом общем виде можно сказать, что некоторая совокупность элементов является единой системой, если эти элементы обладают потенциальным свойством образовывать статические или динамические структуры, необходимые для «выживания» элементов и всей их совокупности, то есть обладают свойством взаимодействовать друг с другом для достижения локальных и глобальных целей.

Когда речь идет о биологических совокупностях, то в реальных ситуациях эти свойства проявляются частично, а остальные ждут своего часа. Хорошо известны, например, опыты с некоторыми бактериями, которые всегда обитали в средах, где отсутствуют определенные виды углеводов. При искусственной пересадке их в среды, где эти непривычные углеводы были единственной, доступной для бак-

терий пищей, они начинали вырабатывать фермент для их расщепления. Возможность эта была заложена в их генную структуру «на всякий случай» и реализовалась лишь тогда, когда в этом возникала необходимость...

Таким образом, синтезогенез — это путь увеличения числа потенциально возможных свойств, которые могут пригодиться системе при встрече с непредвиденными ситуациями.

Синтезогенез объясняет то, для чего элементы в ходе развития объединяются в единую систему. Вследствие синтезогенеза формируются системы, обеспечивающие адаптацию к более широкому кругу ситуаций за счет того, что их элементы приобрели новые свойства — возможности взаимодействовать друг с другом для достижения различных целей, а также особый резерв, который может быть использован в непредвиденных обстоятельствах.

Наряду с синтезогенезом, приводящим к возникновению объединений, решающих широкие классы задач, в эволюции идет также процесс вычленения подсистем, входящих в системы, то есть процесс дифференциации систем. Проявляются подсистемы — узкие специалисты, обладающие возможностью делать одно и только одно дело, но зато делать его с самой высокой степенью эффективности. Этот путь развития систем, ведущий к специализации, К.М. Завадский охарактеризовал как сегрегациогенез. В эволюции биологических, технических и социальных систем существует множество проявлений сегрегациогенеза как прогрессивного пути развития, обеспечивающего оптимальные возможности для системы решать типовые, ранее встречавшиеся задачи. Вместе с тем специализация тех или иных подсистем, их жесткая пригнанность к одному классу задач, если сегрегациогенез не сочетается с синтезогенезом, становится тупиковым путем эволюционирующей системы, затрудняет ее существование при встречах с непредвиденными ситуациями. Подчиняя принципу полезности, решению задач только текущего момента, система, идущая по направлению сегрегациогенеза, утрачивает преимущества, которые были достигнуты посредством объединения элементов в группу, возможность к взаимодействию при достижении разных целей и распадается.

Возвращаясь от представлений А.К. Завадского к обрисованной В.А. Вагнером картине возрастания индивидуальной одаренности живых организмов с усложнением сообществ в ходе эволюции, следует отметить, что эта карти-

на подтверждает выделенный выше принцип связи высоты уровня сообщества с вариативностью элементов, входящих в это сообщество элементов. В ходе синтезогенеза систем, и именно вследствие синтезогенеза, растет вариативность элементов, входящих в развивающиеся экосистемы. Отсюда напрашивается вывод о том, что разнообразие элементов экосистем — это та цена, которая должна быть уплачена за возможность принятия решения в кризисных непредвиденных ситуациях.

Принцип 2. Эволюция любых развивающихся систем предполагает взаимодействие двух противоборствующих тенденций — тенденций к сохранению и тенденций к изменению данных систем.

Так, в биологических системах наследственность выражает общую тенденцию эволюционирующей системы к ее сохранению, к передаче без искажений информации из поколения в поколение, а изменчивость проявляется в приспособлении различных видов к среде обитания. В социальных системах тенденция к сохранению проявляется в социальном наследии, в преемственности таких типичных форм культуры и социальной организации, которые обеспечивают адаптацию данной системы к тем или иным уже встречавшимся в ходе ее эволюции ситуациям.

Изменчивость же выступает в различных нестандартных, нестереотипизированных приспособлениях системы к непредсказуемым переменам ситуации, в поиске новой информации о среде существования и в построении целесообразного поведения в этой среде.

Индивидуальная изменчивость тех или иных элементов системы представляет собой условие для исторической изменчивости системы в целом. Обобщенная характеристика механизмов развития систем в процессе эволюции предполагается в исследованиях И. Пригожина и Н.Н. Моисеева. Наряду с адаптационными механизмами, обеспечивающими устойчивость развивающейся системы в типовых условиях среды обитания, выделяются особые бифуркационные механизмы. Механизмы бифуркации, обеспечивающие тенденцию к изменению развивающейся системы, приходят в действие, когда возникают резкие изменения среды, кризисы в жизни системы. Одна из наиболее существенных характеристик развития систем, обеспечиваемых адаптационными механизмами, — это предсказуемость, прогнозируемость будущего поведения и развития этих систем. В отличие от механизмов адаптационного ти-

па развития, механизмы бифуркационного типа характеризуют неопределенность будущего системы, невозможность прогнозировать, по какому пути пойдет дальнейшее развитие системы, какой иной вариант эволюции системы будет выбран. Поведение системы после того, как начал действовать механизм бифуркации, в принципе невозможно вывести из прошлого (из наследственности, из генов, прошлого опыта и т.д.).

И. Пригожин отмечает, что в условиях неустойчивости, неравновесия в переломный момент жизни системы нельзя предсказать ее будущее, так как любое незначительное событие или действие могут заставить всю систему измениться и история пройдет по новому пути. Механизм адаптации, функционирующие в социальных системах, связаны с обеспечением устойчивости личности, ее типичного, предсказуемого поведения в социальной группе. Механизмы бифуркации присущи индивидуальному поведению личности в различных проблемно-конфликтных ситуациях. В тех случаях, когда в обществе наступает переломный момент, незначительные в обычных условиях поступки индивидуума могут вызвать преобразование общества, стать толчком к возникновению непредсказуемой новой фазы в развитии культуры.

Кто знает, какое незначительное изменение экосистемы в ситуации бифуркации сыграет роль печально известной бабочки Рея Бредбери. Специально следует отметить, что для экологического прогнозирования важны диагностика состояния ситуации, в которой находится экосистема, необходима идентификация того, с адаптивными или неадаптивными параметрами объекта приходится иметь дело. В первом случае пригодны приемы детерминистического прогноза, во втором — вероятностного прогноза. Весьма заманчива перспективна выделить общую закономерность динамики экосистем типа биогенетического закона Э. Геккеля об эмбриогенезе как о сжатом воспроизведении филогенеза. В этом случае удалось бы прогнозировать «будущее как сжатое воспроизведение прошлого».

Не проходит ли фазовая динамика развивающихся социальных систем особого цикла между неадаптивными тенденциями к сохранению, который условно можно было бы обозначить «Марат — Робеспьер — Наполеон»? Независимо от того, какими будут ответы на эти вопросы, хотелось бы обратить внимание на саму их постановку при решении задач экологического прогнозирования.

Принцип 3. В любой эволюционирующей системе функционируют избыточные неадаптивные элементы, относительно независимые от регулирующего влияния различных форм контроля управления и обеспечивающие саморазвитие экосистемы при непредвиденных изменениях условий ее существования.

В эволюционирующих системах возникают и проявляются различные виды активности включенных в эти системы «элементов», которые непосредственно не приводят к адаптивным прагматическим эффектам, удовлетворяющим нужды данных систем и обеспечивающим их сохранение, устойчивость.

Ярким примером филогенетических зачатков возникновения неадаптивной активности в биологических системах являются игры животных. Они создают наибольшие возможности для «безнаказанного» проявления индивидуальной изменчивости организма, а тем самым накопления опыта действования при переменных условиях существования данного биологического вида. Введение представлений о неадаптивной неутилитарной активности помогает пролить свет и на такой сложный вопрос, как проблема изменения образа жизни, приведшая к переходу от образа жизни животных к качественно новому образу жизни — образу жизни Homo Sapiens. На основе анализа антропологического и археологического материала следует, что одновременно с человеком были существа, которые обладали прямохождением, крупным мозгом, развитой морфологией обеих частей конечностей и, главное, добывали себе пищу при помощи орудий из камня, кости и дерева.

Объяснением наблюдаемым фактам можно найти в учении А.Н. Северцова об ароморфозе. Этот крупнейший специалист в области эволюции полагал, что изменение организмов, хотя и представляет собой приспособление к внешней среде, тем не менее никогда не является точным ответом на заказ природе. Эволюция происходит скачкообразно И при этом во вновь возникшей форме есть некий запас способностей, не реализуемых непосредственно, как бы ненужных виду в данный момент, но полезных для него в дальнейшем. У вида оказываются скрытые возможности, которыми он сумеет воспользоваться только в процессе своего длительного существования, но не сразу же по возникновении. Вид, таким образом, может приспосабливаться, изменять формы поведения, не меняя морфологии своих органов. Это «прыганье со ступеньки на ступеньку с

запасом и приводит к тому, что процесс эволюции приобретает прерывистый характер». Решение вопроса о причинах возникновения человека в антропогенезе, отличиях образа жизни человека от образа жизни животных связывается с деятельностью изготовления и употребления орудий.

Уникальный материал для понимания эволюционного смысла неадаптивной активности в истории разных культур приводится в классических трудах М.М. Бахтина о карнавальной культуре, в исследованиях Д.И. Лихачевым смеховой культуры Древней Руси и цикле работ Ю.М. Лотмана по типологии культуры. В этих работах с предельной отчетливостью выступают две черты неадаптивных карнавальных или смеховых социальных действий:

— смеховые социальные действия, поступки шута или юродивого дозволены в эволюционирующей системе данной культуры и относительно независимы от свойственных этой культуре социальных нормативов;

— в смеховых социальных действиях подвергаются сомнению социально унаследованные, типичные для данной культуры формы отношений и осуществляется поиск иных вариантов развития культуры, строится иная желаемая действительность. Смеховые социальные действия позволяли в рамках средневековой культуры одновременно практиковать поведение, квалифицируемое и как грешное, недозволенное, а тем самым непрогнозируемое, и как дозволенное, а значит — управляемое.

Ю.М. Лотман специально подчеркивает, что каждая культура как саморазвивающаяся система, должна быть оснащена «механизмами для выработки неопределенности». Благодаря внесению неопределенности в строго детерминируемую систему культуры, данная культура приобретает необходимый резерв внутренней вариативности, становится более чувствительной и подготовленной к преобразованию в ситуациях тех или иных социальных кризисов.

Не являются ли действия «зеленых» в современной цивилизации, например, действия группы Green Peace своего рода шутовскими действиями? Ведется ли поиск экологической альтернативы в рамках культуры полезности или культуры достоинства? Не переродится ли экологическое движение, перейдя от неадаптивного поведения в адаптивное, в свою противоположность?

Все это — вопросы без ответов. Вместе с тем значение неадаптивной активности в развитии экосистемы, увеличение возможностей их эволюции несомненно. Без учета

неадаптивной активности любое экологическое прогнозирование останется рациональной выхолощенной схемой.

Принцип 4. Необходимым условием развития различного рода систем является наличие противоречия между адаптивными формами активности этих систем, направленными на реализацию родовой программы, и проявлениями активности элементов этих систем, несущих индивидуальную изменчивость.

Неадаптивная активность перерождается в адаптивную активность по отношению к данной системе тогда, когда созданные этой активностью нормы и ценности становятся нормами и ценностями соответствующей культуры. При этом активность индивидуальности перестает нести функцию изменения данной системы и начинает выполнять функцию ее сохранения, стабилизации. Например, деяния исторических личностей, провозглашающих новую веру, вначале подвергаются гонениям, так как они вносят смуту, неопределенность в культуру их времени.

Однако в случае победы их веры, их варианта эволюции культуры высказываемые ими идеи порой возводятся в ранг эталонов, превращаются в стереотипы, начиная элиминировать или рационализировать проявления активности других индивидуальностей как выразителей иных линий эволюционного процесса.

Для оценки эволюционного смысла неадаптивной активности в эволюции экосистем важно понять, обеспечат ли в перспективе эти неадаптивные действия увеличение разнообразия системы или же система станет в результате этих действий более гомогенной, однородной и менее приспособленной к природным и социальным катаклизмам.

Приведенные выше принципы историко-эволюционного системного анализа взаимодействия человека со средой обитания позволяют предположить, что цена разнообразия выступает как критерий историко-эволюционного прогресса применительно к биологическим и социальным системам.

Этот анализ также свидетельствует, что экологическое прогнозирование должно учитывать баланс адаптивного и неадаптивного поведения в динамике экосистем. Что же касается самого процесса образования, то оно может не только раскрывать в этическом смысле роль феномена разнообразия жизни как критерия прогрессивного развития социобиологических систем, но и само должно выступить как фактор, обеспечивающий расширение разнообразия в картине мира человека.

8. Уроки практической психологии

На ярких афишах и в рекламных столбцах газет все чаще появляются объявления о современных магах и кудесниках, которые, поигрывая интеллектуальными мускулами, демонстрируют чудеса памяти и интеллекта. Они выходят на сцену и на ваших глазах совершают подвиги, небрежно вскидывая штангу с необычными тяжестями — штангу с непомерными грузами памяти, внимания и интеллекта. Рывок... — и запомнен длинный ряд слов, еще рывок... — и мгновенно перемножены большие математические величины. Маги одну за другой подбрасывают интеллектуальные гири, а публика смотрит на них с затаенным дыханием и легкой завистью.

А вот совсем другая сцена — полная трагедии и боли человеческой жизни. И с нее доносятся слова:

У меня сегодня много дела:
Надо память до конца убить,
Надо, чтоб душа окаменела,
Надо снова научиться жить.

За этими строками Анны Ахматовой, столь контрастирующими с фокусами на театральных подмостках, приоткрывается подлинная психологическая правда о внутренней работе самостроительства личности. Каждый из нас, и маги на сцене, и публика, следящая за чудесами феноменальной памяти, поэт за гранью отчаяния, занят одним делом — деланием самих себя.

Можно приказать себе забыть, можно убить память, можно, наконец, овладеть искусством запоминания нашего мира в зрительных образах. Главное, только понять, что подлинная практическая психология является наукой о возделывании личности, конструировании и проектировании мира человека. И, кто знает, быть может уроки практической психологии придут на помощь именно тогда, когда судьба потребует «снова научиться жить».

Раздел II

Мир восприятия и памяти

1. От психофизики «чистых ощущений» к психофизике «сенсорных задач»

Ученые XIX века с неприкрытым скептицизмом относились к умозрительным построениям философов, резко противоречащим представлениям ученых о структуре научного знания. Та гамма чувств, которую представители точных наук испытывали при столкновении с неопределенными рассуждениями философов о душе, на наш взгляд, удивительно тонко передана в небольшом стихотворении М.Ю. Лермонтова:

«Делись со мною тем, что знаешь;
И благодарен буду я.
А ты мне душу предлагаешь:
На кой мне черт душа твоя!...»

«Делись со мною тем, что знаешь», а знаем мы лишь то, что умеем описать, предсказать, воспроизвести в эксперименте и, наконец, выразить в форме общего закона. С точки зрения естествоиспытателей прошлого века только та система знаний, которая отвечает всем этим требованиям, имеет право называться наукой.

По образу и подобию естественных наук в середине прошлого века была создана психофизика, с которой неразрывно связано детство экспериментальной психологии. Благодаря психофизике психология вычленилась из философии как область конкретного позитивного знания и пошла по пути развития естественных наук. Основоположник психофизики Густав Теодор Фехнер определил психофизику как точную науку об отношениях между душой и телом, или вообще между психическим и физическим миром. При появлении на свет термин «психофизика» имел и другое значение, олицетворяющее стремление ученых видеть психологическую науку столь же точной, как и физика. И это второе утраченное значение позволяет глубже понять общую логику развития этой области экспериментальной психологии.

Психофизика унаследовала от естественных наук прежде идею об измеримости психики как одного из явлений природы и методические принципы экспериментирования, без ко-

торых невозможно представить себе современную психологию. Однако, если мы на этом прервем перечень наследства, то он будет явно неполным. В наследство от классической физики психологии вообще, и психофизике в частности, достались «постулат непосредственности»* и метод, который Л.С. Выготский охарактеризовал как метод «анализа по элементам». И метод «анализа по элементам», и постулат непосредственности в значительной степени обусловили тот факт, что схемой анализа классической психофизики стала двучленная схема анализа: воздействие на рецепирующие системы → ответное субъективное явление** Напомним, что смысл постулата непосредственности заключается в том, что причина всегда однозначно определяет следствие или, в нашем случае, внешнее физическое воздействие однозначно определяет вызванное им ощущение. Такое понимание соотношений между субъективной величиной (ощущением) и непосредственно определяющей ее величиной раздражителя отчетливо выступает в том фрагменте из фундаментального труда Фехнера «Элементы психофизики», которым открывается данный сборник. Между тем постулат непосредственности, порожденный спецификой объекта исследования классической физики — характером связей в неживой природе, неадекватен при исследовании природы психических явлений. Некритическое использование этого постулата в психологии приводит к тому, что активность субъекта оказывается вынесенной за скобки. В роли постоянного спутника постулата непосредственности выступает метод «анализа по элементам». «Существенным признаком такого анализа является то, что в результате его получаются продукты, чужеродные по отношению к анализируемому целому, — элементы, которые не содержат в себе свойств, присущих целому как таковому...*** При использовании метода «анализа по элементам» идеальным объектом исследования становятся либо «чистые ощущения», «чистое мышление», либо, по метко-

---

* *Д.Н. Узнадзе* Психологические исследования. М., «Наука», 1966.

** То обстоятельство, что согласно Фехнеру существуют четыре ступени процесса: процесс раздражения (физический) — процесс возбуждения (физиологический) — процесс ощущения (психический) — процесс суждения (логический), не противоречит утверждению о том, что фактической схемой его анализа была двучленная схема, поскольку он допускал прямую пропорциональную зависимость между раздражением и возбуждением и ставил знак тождества между ощущением и суждением.

*** *Л.С. Выготский.* Избранные психологические произведения. Издательство АПН РСФСР, М., 1956.

му выражению Д. Дидро, секты глаз, носов, ушей и рук. В психофизике таким идеальным объектом оказались «чистые ощущения».

Рассогласование между реальным объектом исследования, идеальным объектом и экспериментальным методом не замедлило проявиться. В экспериментальных работах по психофизике появились указания на так называемые ошибки «ожидания» (изменение ответа испытуемого, вызванное предвосхищением изменения ощущения) и ошибки «привыкания» (задержка смены ответа испытуемого при таком изменении стимуляции, которое должно вызывать изменение ощущения). Эти «ошибки» назойливо вторгались в сферу исследования, искажая данные измерения чувствительности. Представители классической психофизики были склонны расценивать их как ошибки именно потому, что эти факты, связанные с предвосхищением субъекта, не укладывались в прокрустово ложе схемы «воздействие на рецепирующие системы → ответное субъективное явление». Отдавая себе отчет в несенсорной природе этих «ошибок», исследователи пытались избавиться от них, совершенствуя экспериментальную процедуру, «уравновешивая» восходящие и нисходящие серии стимулов. Но факты, как известно, упрямая вещь. И если некоторые «ошибки» удавалось устранить или существенно уменьшить таким простым путем, то другие, связанные с личностными особенностями испытуемого, оказывались либо совсем неустраненными, либо лишь частично элиминировались в искусственной ситуации лабораторного эксперимента. Практически весь тот долгий путь совершенствования методов измерения порога, который проделала психофизика является дорогой борьбы с этими «ошибками»; борьбы, освещенной стремлением к познанию законов сенсорных процессов как таковых, а именно законов, очищенных от влияния активности субъекта: его мотивации, установок и, наконец, деятельности, в которую включены сенсорные процессы.

Итогом этого пути явились следующие представления классической психофизики. Ощущение, вызванное внешним воздействием (субъективная величина), определяется параметрами этого воздействия и отражает его свойства. В силу вариабельности текущих внутренних состояний субъекта один и тот же внешний стимул может вызвать отличающийся друг от друга ощущения, что проявляется, в частности, в флуктуациях порога во времени. Следовательно, вариабельность с точки зрения классической психофизики является неотъемлемым свойством субъективных ве-

личин.* Однако, признание факта двойной детерминации субъективных величин параметров внешнего воздействия и внутренним состоянием субъекта отнюдь не отменяет двучленной схемы анализа «воздействие на рецепирующие системы → субъективное явление, вызванное им» и стоящего за ней постулата непосредственности, как это было отмечено А.Н. Леонтьевым.**

«Пережившая период расцвета и дряхлеющая теория может разрушиться и выйти из строя прежде всего в том случае, когда она вступит в непримиримое противоречие с потоком новых фактов и отношений, выявляющихся в экспериментах. Иногда — постепенное накопление данных, не укладывающихся в старую теорию, иногда — один единственный факт или феномен, поражающий ее в самое сердце, оказываются причиной ее безотлагательной смены...»*** — справедливо указывал Н.А. Бернштейн. Таким феноменом, поразившим упомянутую выше схему анализа в самое сердце, оказались «ошибки», связанные с предвосхищением субъектом событий (не только ошибки «ожидания» и «привыкания», различные серийные эффекты, то есть вызванные знанием экспериментальной ситуации, но и те изменения ответов, которые обусловлены индивидуальными особенностями испытуемого и его мотивацией). Все эти «ошибки», свидетельствующие о неадекватности этой двучленной схемы анализа реальному объекту исследования, напоминаем о существовании субъекта, и, следовательно о том, что в реальной ситуации раздражитель сам по себе, никогда полностью не определяет реакцию, а воздействует на «... элементы прошлого, настоящего и будущего, спаянные единством стоящей перед человеком задачи и складывающейся в данный момент обстановки. Раздражитель в собственном смысле этого слова оказывается условным понятием. В каждую единицу времени внешнее воздействие вступает в связь со следами казалось бы отзвучавших процессов и, главное, с «зародышами» тех

---

* На этом втором представлении базируется и та линия развития психофизики и метрики субъективных величин, вызванных действием стимулов, которые не могут быть адекватно описаны в физических опытах: линия развития, которая начата Терстоном (см. его статью «Психофизический анализ» в данном сборнике) и получила особенно широкое применение в психометрике и социальной психологии.

** *А.Н. Леонтьев.* Проблема деятельности в психологии. Вопросы философии, №9. 1972 г.

*** *Н.А. Бернштейн.* Предисловие к книге Л.В. Чхаидзе «Координация произвольных движений человека в условиях космического полета». М. «Наука», 1968.

действий, которые как бы заготавливаются для еще не наступивших, но ожидаемых событий».* Раздражитель в психофизическом эксперименте не составляет исключения, так как и в этом эксперименте испытуемый должен решить определенную задачу, в контексте которой происходит прием и преобразование сенсорного материала. Преодолевая специфическую трудность эксперимента по измерению чувствительности — дефицит сенсорной информации, субъект активно овладевает информацией, которую несет сам стимул, структурой последовательности предъявляемых стимулов, учитывает значимость стоящей перед ним задачи и соответственно определяет «цену» ошибки за правильный или неправильный ответ. Все эти факторы, определяющие предрасположенность субъекта в восприятии и оценке стимула, в ситуации дефицита сенсорной информации выдвигаются на передний план и начинают определять ответ испытуемого. Следовательно, сенсорная информация является не единственным, а в условиях ее дефицита даже и не главным фактором, детерминирующим результат решения в ситуации психофизического эксперимента.

Эта мысль постепенно проникла в сознание исследователей, занимающихся проблемами психофизики. В тридцатых годах нашего столетия Фернбергер пришел к выводу: «От устаревшего представления о том, что мы определяем чувствительность данного конкретного органа чувств, уже оказались. Сейчас мы признаем, что мы определяем чувствительность всего организма как психофизического целого: его органов чувств, его сосредоточенности, его отношения, восприимчивости и понимания указаний, опытности и много другого...** Дальнейшее развитие эта мысль получила в русле теории уровня адаптации Хелсона, который считает возможным отказаться от представления о чувствительности, как некой абсолютной величине. Характер и величина ответной реакции на внешний стимул, согласно теории Хелсона, оказывается зависимой не от абсолютной величины, а от уровня адаптации, который определяется как взвешенное геометрическое среднее различных воздействий (прошлого опыта, текущей стимуляции и ожиданий субъекта) и рассматривается в контексте широкого круга явлений (сенсорных, межличностных, когнитивных и т.д.).

---

* *С.Г. Геллерштейн.* Действия, основанные на предвосхищении и их моделирование в эксперименте. «Проблемы инженерной психологии». Вып. 4, Л., 1966.

** Цит. по статье Корсо. Исторический и теоретический обзор понятия порога, перевод которой помещен в данном сборнике.

Необходимость разделения информации, включенной в психофизический эксперимент, была окончательно осознана лишь в 50 годах нашего века Светсом, Таннером, Бирдсаллом и Грином. Развиваемая ими психофизическая теория обнаружения сигнала основывается на двух продуктивных идеях: подход к обнаружению слабого сигнала на фоне шумов, как принятию решения и необходимость разделения сенсорной и несенсорной информации, учитываемой при принятии этого решения. Применение математического аппарата, разработанного в статистической теории решений, позволило авторам этой теории дать количественное описание действия внесенсорных факторов при принятии решения и предложить «чистую» меру чувствительности — d', извлеченную из речевого ответа испытуемого и характеризующую его сенсорные возможности. Эта теория внесла большой вклад в развитие психофизики и существенно повлияла на переориентацию исследований в этой области экспериментальной психологии* Тем не менее, уже сейчас авторами этой теории получены данные о том, что величина d' оказывается различной для одного и того же человека при измерении ее разными методами, то есть при решении им разных задач. Эти данные подтверждают сомнения в существовании чувствительности, неизменной во времени и независимой от деятельности субъекта.

Погоня за «чистыми ощущениями» — это погоня за признаками, так как какие бы способы математического анализа не применяли исследователи, какие бы объективные индикаторы они не использовали, им не удастся измерить чувствительность сенсорной системы как таковой, рассматриваемой изолированно от целостного организма и являющейся порождением метода «анализа по элементам». Такой изолированной чувствительности нет и быть не может, поскольку состояние организма определяется решаемой им задачей. Она определяет избирательность его восприятия и поведения, обуславливая настройку сенсорных систем организма. Поэтому в один и тот же момент времени порог к релевантному относительно данной задачи стимулу может оказаться существенно ниже порога к нерелевантному, «адресованному» к той же сенсорной системе. Следовательно, то, что обычно определяется в психофизическом эксперименте как порог, является лишь неким уровнем использования

* Изложение этой теории приведено в статье Энгена «Психофизика I. Различение и обнаружение» в настоящем сборнике.

сенсорных возможностей организма, уровнем, необходимым для извлечения того объема сенсорной информации, которая требуется для решения стоящей перед субъектом задачи.

Таким образом, логика развития психофизики привела к переформулировке основного подхода к решению проблем этой области психологии: психофизика «чистых ощущений» превращается в психофизику «сенсорных задач».

Какова структура деятельности человека при решении сенсорной задачи? Согласно А.Н. Леонтьеву, задача есть цель, данная в определенных условиях.* В сенсорных задачах в качестве этих условий, рассматриваемых с позиции теории деятельности, выступают физические параметры стимула, его конфигурационные характеристики, вероятностная структура последовательности стимулов, число возможных стимулов и ответов, «цены» правильных и ошибочных ответов и т.д. Обычно в психофизическом эксперименте цель (обнаружение, различение стимулов, оценка величин субъективных впечатлений и т.п.) задается в инструкции. Она определяет действие или чаще последовательность действий, каждое из которых направлено на промежуточную цель, лежащую на пути к достижению общей цели, сформулированной в инструкции. Операции — способы выполнения действия представляют собой его «составляющие» и отвечают перечисленным выше условиям. Общий план достижения цели, устанавливающий последовательность действий и операций, определяется «логикой» предмета или среды, которой овладевает человек в процессе решения задачи. Психологический же состав деятельности формируется в результате столкновение задачи с наличными средствами организма.** Рассмотрим пример. В эксперименте по измерению разностного порога яркости методом средней ошибки целью испытуемого является установление переменного стимула равным эталону. При решении этой задачи испытуемый усваивает информацию о параметрах эталона и переменного стимула, о характере связи между углом поворота регулятора и величиной изменения яркости переменного стимула. Одним из основных приемов, которым пользуется испытуемый в ходе решения стоящей перед ним задачи, является сравнение яркостей переменного раздражителя и эталона. С психологической точ-

* *А.Н. Леонтьев.* Проблемы развития психики. М., Изд. МГУ, 1972.

** См. *Гиппенрейтер.* Движения глаз в деятельности человека и в ее исследовании. В сб. «Исследование зрительной деятельности человека». М., Изд. МГУ, 1973.

ки зрения на разных этапах решения задачи этот прием может быть и операцией и функцией. При заведомо надпороговой разницей эталона и переменного стимула сравнение их обеспечивается «срабатыванием» готового «орудия» деятельности — нейро-физиологических механизмов оценки яркости на основе разницы возбуждений от различных полей сетчатки, на которые проецируется переменный стимул и эталон при фиксации взора. Когда же на последних этапах решения задачи разница в яркостях близка к пороговой, она становится недостаточной для срабатывания этого механизма. Для сравнения оказывается необходима операция — перевод взора с одного поля на другое и использование другого готового «орудия» — механизма оценки разности яркостей по разности возбуждений от одного поля сетчатки.

Предлагаемое направление анализа ситуаций психофизического эксперимента с точки зрения характера сенсорной задачи, которая ставится перед испытуемым, и структуры его деятельности, направленной на решение этой задачи, будет по-видимому, адекватно и при исследовании второй капитальной проблемы психофизики — проблемы шкалирования. Различие с ситуацией эксперимента по измерению порога лишь в том, что задачи, которые ставятся перед испытуемым в экспериментах по шкалированию, отличаются большей иерархичностью своей структуры, большей сложностью операционного состава.

Подход к исследованию сенсорных задач как к объекту психофизических исследований позволяет преодолеть сложившуюся в истории психологии обособленность психофизики от других областей психологии, оживляет интерес к ней. Вместе с тем этот подход ведет к исследованию одной из самых загадочных проблем психологии — проблемы принятия решения.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что историю любой науки, в том числе и психофизики, нельзя связывать только с прошлым. История науки поучительна не только в том отношении, что предостерегает исследователя от ошибок, которые уже были однажды сделаны, и тех подходов к проблемам, которые оказались непродуктивны, но и позволяет отметить «точки роста» науки и, следовательно, предвидеть направление ее дальнейшего развития. Беглый взгляд на историю психофизики, или точнее, на логику ее развития позволяет придти к выводу, что психофизика встает на путь исследования сенсорных задач и с ним неразрывно связано ее будущее.

Книга I

Принципы организации памяти человека:

системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов

Оглавление

2. Принципы организации памяти человека:

системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов

Введение

Если бы кто-то поставил перед собой задачу составить карту современных психологических исследований, то материк познавательных процессов занял бы на этой карте большую ее часть. По своему возрасту психология познавательных процессов старше других разделов психологической науки. Дата ее рождения фактически совпадает с появлением экспериментальной психологии, вычленившейся в 60-х гг. прошлого века из философии и решительно заявившей свое право на существование. По массиву эмпирических фактов, каскаду разнообразных экспериментов, очереди спешащих сменить друг друга теорий и моделей психология познавательных процессов не сопоставима с разделами психологии, занимающимися психологией мотивов, потребностей и эмоции, личности и межличностных отношений. Поэтому перед теми, кто вступает на материк психологии познавательных процессов, с полным основанием может быть выставлено изречение: «Нельзя объять необъятное». Однако именно в ситуации первопроходца оказывается преподаватель, которому предстоит вместе со студентами приступить к изучению основных фактов, закономерностей и методов, раскрывающих предмет психологии в целом и предметы отдельных ее разделов — восприятия, внимания, памяти, мышления и т.п. Его подстерегают по меньшей мере две крайности.

Первая из них состоит в том, чтобы кропотливо, не отрываясь от хронологической оси, излагать уже зарекомендовавшие себя представления о познавательных процессах, например, о памяти, начиная с классических исследований Г. Эббингауза в русле ассоциативной психологии и кончая исследованиями по памяти как особой форме целенаправленной деятельности в советской психологии, а также некоторыми моделями переработки информации в когнитивной психологии. При кажущейся надежности этого пути преподавания он неминуемо приводит к тому, что курс общей психологии подменяется курсом истории психологии о присущим подобно-

му курсу односторонним эволюционизмом по формуле — «раньше — проще; позднее — сложнее и адекватней». К тому же такой стиль преподавания невольно приводит к фиксации в сознании студентов ответов на вопросы «когда открыто», «кем открыто», «в чем ошибался», а вопросы «что открыто», «каким методом» и «какое место открытое (явление, метод, закономерность) занимает в современных представлениях» как-то незаметно отступают на задний план.

Вторая крайность — погоня за самыми современными концепциями, методами и фактами, которые буквально сегодня появились в разных психологических лабораториях мира. При этом возникает видимость, что студенты реально становятся соучастниками делания науки, с ходу включаются в дискуссии, называют себя приверженцами тех или иных новейших течений. Но беда этого стиля преподавания в том, что у увлеченных им студентов движение слов подменяет подлинное движение идей, внешняя атрибутика знания вытесняет глубокое изучение фундаментальных закономерностей.

Крайности «хронологического» и «модернистского» стилей преподавания психологии приводят к тому, что у студентов не создается целостного представления об изучаемой области. Они в итоге «не видят за деревьями леса». В результате формируются специалисты, которые могут говорить о психологии, но не могут решать реальные задачи, которые ставит перед ними жизнь.

В значительной степени преодолеть указанные трудности позволяет тот путь преподавания психологии, который воплощен в программе курса «Общая психология» для психологических факультетов университетов, утвержденной Министерством высшего и среднего специального образования СССР в 1983 г. Центральная идея, положенная в основу этой программы, состоит в том, чтобы вооружить студентов общими принципами анализа психических явлений, и тем самым дать путеводные нити, которые бы позволили им сориентироваться на карте психологических исследований и начать самостоятельную работу. Напомним, что термин «принцип» в буквальном смысле означает «исходный пункт; основополагающая идея». Не делать передачу информации о многочисленных явлениях, методах в концепциях психологии самоцелью преподавания, а познакомить студентов с основными принципами, исходными пунктами изучения психологических явлений — задача курса обшей психологии. Иными словами, введение в курс общей психологии основных принципов изучения психических явлений преследует цель научить студента учиться и сформировать у будущего специалиста такой целостный образ психологии, опираясь на который, он сможет решать исследовательские и практические задачи.

Курс общей психологии, направленный на достижение этой цели, состоит из трех взаимодополняющих этапов. На первом этапе студенты знакомятся в курсе «Введение в

психологию» с общими принципами изучения психических явлений. В ходе второго этапа эти принципы оконкречиваются и обогащаются при преподавании психологии познавательных процессов (ощущения и восприятия, внимания, памяти, мышления и речи), психологии мотивации и эмоции, психологии личности. На третьем этапе в курсах «Психология познавательных процессов» и «Психология личности в контексте психодиагностических и психокоррекционных задач» студенты, специализирующиеся по общей психологии, встречаются с наиболее современными, порой дискуссионными вопросами и практическими приложениями соответствующих разделов психологических знаний. Одновременно с курсом общей психологии студенты проходят разделы общего практикума по психологии — «Наблюдение и беседа», «Измерение в психологии», «Эксперимент», «Психометрика и психодиагностика».

Предлагаемое вниманию читателя учебно-методическое пособие «Принципы организации памяти человека» посвящено выделению исходных пунктов изучения памяти человека, которые освещаются в разделе «Психология памяти» на втором этапе преподавания курса общей психологии. Оно выступает как дополнение к работе Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова «Хрестоматия по общей психологии: психология памяти» (М., 1979), монографии Б.М. Величковского «Современная когнитивная психология» (М., 1982), фактически выполняющей на третьем этапе роль учебного пособия в курсе «Психология познавательных процессов», а также к используемой в курсах по возрастной и педагогической психологии монографии В.Я. Ляудис «Память в процессе развития» (М., 1976). Особо подчеркнем, что в пособии «Принципы организации памяти человека» первом плане стоят именно научно-методические задачи, и его, скорее всего, можно бы охарактеризовать как опыт преподавания общей психологии по новой программе на материале памяти, чем учебник по психологии памяти.

Поэтому поневоле некоторые важные аспекты изучения такого сложного системного объекта, как память человека, оказались опущенными в данном кратком пособии. В частности, в пособии не нашли своего отражения крайне существенные для понимания природы памяти представления об органическом субстрате памяти, биологических механизмах реализации мнемических процессов. Эти представления детально анализируются в курсах психофизиологии и нейропсихологии. В связи с этим отметим, что целостная картина представлений о психологии памяти будет обедненной до тех пор, пока студенты не познакомятся с психофизиологическими и нейропсихологическими аспектами изучения памяти, раскрытыми прежде всего в работах Е.Н. Соколова «Психофизиология памяти и обучения» (М., 1982) и А.Р. Лурия «Нейропсихология памяти» (Т. I, М., 1974; Т. 2. М., 1976).

Композиция учебно-методического пособия «Принципы организации памяти человека» в сжатом виде воспроизводит логику преподавания курса общей психологии на факультете психологии Московского университета. В первой части кратко излагаются с позиций системно-деятельностного подхода к изучению психических явлений общие принципы анализа процессов психического отражения действительности. Во второй, центральной части пособия вводятся принципы организации памяти человека, раскрытие содержания которых позволяет уточнить на материале памяти, а в ряде случаев и модифицировать некоторые из описанных в первой части принципов анализа психических процессов. Эти принципы выступят более цельно и объемно, если показать их «в работе», то есть включить в контекст решения той или иной прикладной задачи. В данном пособии в роли такой задачи выступает актуальная для современной кибернетики и психологии задача сопоставления принципов организации так называемой «машиной памяти» и памяти человека. Эта проблема не надумана и поставлена перед психологами специалистами по кибернетике и вычислительной технике, которых заботят вопросы поиска новых принципов переработки и хранения информации для будущих поколений вычислительных машин, пригодных для решения плохо формализованных задач. Именно такими принципами обладает память человека. Они богаче и эффективней не только традиционного «адресного принципа» машинной памяти, заключающегося в пространственном разделении хранимой информации в отдельных ячейках с определенными адресами, но и ассоциативного принципа организации памяти ЭВМ, на который возлагаются большие надежды. Введя представления о принципах организации памяти в контекст разработки проблемы сопоставления машинной и человеческой памяти, удается преодолеть инерцию «хронологического» изложения материала. При этом в качестве точки отсчета берутся исходные пункты анализа памяти в современной когнитивной психологии, которая преимущественно руководствуется в своих теоретико-экспериментальных построениях образом человека как устройства по переработке информации. А затем даются отличные от них принципы психологических течений, явно или неявно принимающих образ человека как пристрастного деятельностного существа, сталкивающегося в ходе жизни с непредвиденными классами задач в бесконечно разнообразном мире. В последней части пособия — заключении — обозначаются перспективы психологии памяти, связанные с введением в психологию познавательных процессов категории «амодальный целостный Образ Мира» (А.Н. Леонтьев). Такова общая композиция и проблемы, обсуждаемые в данном учебно-методическом пособии.

Глава I. Принципы анализа процессов психического отражения действительности

Системно-деятельностный подход к изучению психических явлений

Облик психологии меняется на наших глазах. Гносеологическая «робинзонада» ставших традиционными, но не ушедших в прошлое психологии сознания, бихевиоризма, психоанализа, а также методологического близнеца психологии сознания — современной когнитивной психологии, с боями уступает свое место системно ориентированной методологии человекознания. Все более отчетливо начинает осознаваться неадекватность характерного для гносеологической «робинзонады» принципа, в соответствии с которым человек, его психические явления изымаются из той более общей системы, в которой они возникли, а затем начинают изучаться изолированно, как бы сами по себе. Печальным следствием гносеологической «робинзонады» является то, что объектами исследования психологии познавательных процессов становятся либо «чистые ощущения», «чистые представления», «чистые... процессы переработки информации», либо, по меткому выражению Д. Дидро, секты глаз, ушей и рук.

Исходным положением, на которое опирается системно ориентированная методология человекознания, является положение о том, что ключ к пониманию природы человека лежит не в нем самом, как некотором телесном объекте, а в той системе, в которую он включается и внутри которой осуществляется его развитие и функционирование, его жизнь. В естественных науках это общее положение конкретизируется в идее о необходимости перехода от организменного уровня анализа биологических свойств человека к изучению человека в популяционно-видовом, биоценотическом и биосферных типах организации жизни, а его социальных качеств — в сфере разума, ноосфере (В.И. Вернадский). В психологии это положение находит свое выражение в следующем тезисе опирающегося на общенаучную системную методологию деятельностного подхода к изучению психических явлений: для того, чтобы изучить мир психических явлений, нужно выйти за их пределы и найти такую единицу анализа психического отражения, которая, будучи субстанцией психики, определяла бы его развитие и функционирование. Именно такой субстанцией является предметная деятельность.

В русле деятельностного подхода к изучению психических явлений психология характеризуется как наука о порождении, функционировании и структуре психического отражения в процессах деятельности индивидов (А.Н. Леонтьев). Согласно этому подходу отправным методом изучения психики является метод анализа преобразований психического отражения в

процессе движения деятельности в ее филогенетическом, социогенетическом, онтогенетическом и функциональном развитии. Опирающийся на системную методологию человекознания системно-деятельный подход* не отбрасывает принципы анализа психических явлений, обнаруженные в других течениях и концепциях психологической науки, а снимают их в диалектическом смысле этого слова, бережно сохраняя все ценное, найденное в разных направлениях развития психологической мысли.

В контексте деятельностного подхода к изучению психических явлений предлагается следующая дефиниция деятельности как системообразующего основания процессов психического отражения действительности: *деятельность представляет собой динамическую саморазвивающуюся иерархическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте и осуществление опосредствованных психическим образом отношений субъекта в предметной действительности* Введение и использование категории деятельности является отличительной чертой основывающейся на марксистско-ленинской методологии советской психологической науки, в русле которой представления о деятельности разработаны наиболее детально в исследованиях Л.С, Выготского, С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. Исторически для строящейся на основе категории деятельности советской психологии характерны два следующих момента: а) введение положения о единстве психики и деятельности, исходно противопоставившего советскую психологию как различным вариантам психологии сознания, изучавшим психику вне поведения, так и разным натуралистическим течениям поведенческой психологии, изучавшим поведение вне психики; б) введение принципов развития и историзма, воплощение которых в конкретных исследованиях эволюции психики и общественно-исторической природы психики человека необходимо предполагает обращение к деятельности как движущей силе развития процессов психического отражения действительности.

Принцип развития процессов психического отражения действительности в филогенезе, социогенезе, онтогенезе и микрогенезе

Принцип развития без преувеличения можно назвать той системой отсчета, в координатах которой раскрываются все остальные принципы анализа процессов психического отражения действительности. Не только в наши дни, но и в прошлом

* О системно-деятельностном подходе см.: *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984. С. 6 — 21.

веке после появления естественно-научной теории эволюции Ч. Дарвина о развитии психики говорили психологи самых разных направлений. Однако весь вопрос заключается в том, как понимать принцип развития.

В позитивистски ориентированной психологии принцип развития часто подменялся чисто внешним описанием хронологии развертывающейся во времени последовательности психических процессов и сводился к пониманию развития в духе «однолинейного эволюционизма». В результате психология познания, во-первых, оказалась во власти линейных схем, расчленяющих психические процессы на механически складываемые друг с другом аддитивные «элементы», «стадии», «этапы», «периоды» и «блоки». Во-вторых, следуя логике однолинейного эволюционизма, она выстраивала последовательности этих «стадий» психических процессов по формуле «раньше — примитивнее, позже — сложнее». Развитие психических процессов интерпретировалось, например, как постепенное перерастание некоторых первичных образов в представления или же выстраивание непрерывной линейной цепочки блоков — начиная с блока сенсорного регистра и кончая стоящим в этом же ряду блоком сознания. По логике однолинейного эволюционизма наглядное мышление всегда ниже, примитивнее по уровню логического мышления, а сами эти уровни или стадии располагается в незыблемо соблюдаемой очередности друг за другом и друг под другом. При подобном понимании принципа развития психические процессы рассматриваются сами по себе, время их существования — само по себе, а затем одно накладывается на другое и фиксируется динамика психических процессов во времени.

В основе иного, присущего марксистской диалектике, понимания принципа развития психических процессов стоит положение о том, что самим способом существования психики является ее развитие. Своими корнями подобное понимание принципа развития в психологии восходит еще к исследованиям П.П. Блонского, решительно заявившего, что *поведение может быть понятно как история поведения*. Последовательное проведение принципа развития при изучении процессов психического отражения действительности предполагает прежде всего выявление движущих сил и особенностей детерминации развития процессов психического отражения действительности в филогенезе, социогенезе, онтогенезе и микрогенезе. Анализ закономерностей филогенеза, социогенеза, онтогенеза и микрогенеза психического отражения, взаимопереходов между этими гранями единого процесса развития — перспективная и далеко еще нерешенная задача современной психологии.

При изучении *филогенеза психического отражения* разрабатываются представления об условиях возникновения психики на определенном этапе биологической эволюции, значении

психики для расширения адаптивных возможностей различных видов в ходе естественного отбора, о специфике психического отражения мира у разных видов в зависимости от их жизнедеятельности, механизмах усвоения и воспроизведения видового и индивидуального опыта и т.п. Фундамент для исследования филогенеза психики заложен классическими трудами советских биологов-эволюционистов А.Н. Северцева и И.И. Шмальгаузена и работами основателя биопсихологии В.А. Вагнера.

Под социогенезом психического отражения понимается развитие процессов познания, личности и межличностных отношений, обусловленное общими и конкретно-историческими особенностями социализации в разных культурах и общественно-экономических формациях. Преодолению одностороннего эволюционизма при изучении социогенеза процессов психического отражения способствует положение об *исторической гетерогенности психики*. Это положение заключается в отстаивании идеи о сосуществовании разных познавательных структур представителя того или иного общества, в генетической многоплановости психики. Так, представления об исторической гетерогенности мышления, возможности сосуществования в сознании человека определенной культуры одновременно пралогического и логического мышления, обусловленности зависимости различий мышления представителей разных культур характером порождающей эти различия совместной деятельности разработаны в исследовании эстонского психолога. П. Тульвисте. Изучение социогенеза познания в советской психологии было начато в трудах Б.Г. Ананьева (1930), Л.С. Выготского и А.Р. Лурия (1930), а также в исследованиях 30-х гг. по социологии мышления К.Р. Мегрелидзе. Среди известных зарубежных исследований следует выделить капитальные работы по социогенезу памяти французского психолога П. Жане, его книгу «Эволюция памяти и понятие времени» (Париж, 1928), а также исследования закономерностей первобытного мышления, проведенные в 20-е гг. Л. Леви-Брюлем.

При изучении *онтогенеза психики* разрабатываются представления об истории развития процессов психического отражения действительности в жизни индивидуального организма. Закономерностям онтогенеза психики, в частности восприятия, памяти и мышления, посвящено огромное количество работ в советской и зарубежной психологии. При изложении этих исследований еще более явно, чем при анализе социогенеза психики, студент может оказаться в плену одностороннего эволюционизма. В результате, например, развитие мышления будет редуцировано к размещению разных форм мышления по несвязанным между собой высшим и низшим этажам: наглядно — образное, образное и логическое. Для того, чтобы

хоть в какой-то степени избежать этой опасности, необходимо, во-первых, вновь подчеркнуть идею гетерогенности познавательных процессов, но уже на уровне онтогенеза и привлечение их для решения разных типов встающих перед человеком задач. Во-вторых, выделить положение о системном характере развития психических процессов и перестройках межфункциональных связей между ними. Так, Л.С. Выготский, подчеркивая это положение, замечал, что если для ребенка раннего возраста мыслить — значит вспоминать, то для подростка вспоминать — значит мыслить.

При анализе *микрогенеза, или функционального развития психики*, изучаются закономерности формирования и динамики образов, представлений и понятий, детерминируемые актуальной ситуацией и развертывающиеся в относительно небольшие временные интервалы. Разработка микрогенетического аспекта развития процессов психического отражения, выявление механизмов новообразования в ходе микрогенеза необходимо дополняет представления об онтогенетических закономерностях психического отражения действительности. В советской психологии детально изучены общепсихологические закономерности функционального развития образов восприятия (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов), памяти (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов), мышления (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров), функциональной структуры действия (А.В. Запорожец, В.П. Зинченко). Микрогенез памяти является одним из главных предметов изучения когнитивной психологии, о которой речь пойдет в следующей главе данного пособия. Предваряя изложение закономерностей микрогенеза, выделенных в этих исследованиях, обратим внимание на следующую справедливую характеристику этого направления анализа микрогенеза: «... многие представители этого направления считают главной задачей выявление тех внутренних операций, посредством которых осуществляется преобразование образа от одних степеней ясности к другим. В поисках ответа на этот вопрос предлагается множество различных схем, нередко противоречащих друг другу... Представляется, что попытки поиска таких операций внутри субъекта (или внутри организма, рассматриваемого вне его взаимодействия со средой) вряд ли увенчаются успехом. Микрогенетическое развитие восприятия, понимаемое как процесс отражения, определяется не просто некими внутренними операциями, а прежде всего условиями взаимодействия субъекта с объектом (воспринимающей системой) и отражаемого объекта»*.

Выделение филогенеза, социогенеза, онтогенеза и микроге-

* *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. С. 160 — 161.

неза процессов психического отражения как разных граней развития помогает раскрыть всю действенность принципа развития в современной психологии. Изучение взаимопереходов между этими гранями пока еще во многом дело будущего. Подвергнув обоснованной критика грубый перенос биогенетического закона Э. Геккеля об онтогенезе как сжатом воспроизведении филогенеза на почву психологической науки, психологи не предложили пока содержательной альтернативы этой закономерности. Выявление закономерностей перехода между социогенезом и онтогенезом психики обогатит представление о развитии как способе существования процессов психического отражения действительности. Как уже отмечалось выше, принцип развития тесно связан со всеми остальными принципами изучения процессов психического отражения действительности, в том числе принципом объектной и предметной детерминации психических процессов.

Принцип объектной и предметной детерминации процессов психического отражения действительности

При исследовании формирования и функционирования образа действительности необходимо разграничить объективную и предметную детерминацию психических процессов и раскрыть взаимоотношения между ними.

Под *объектной детерминацией* имеются в виду различные виды физической стимуляции, непосредственно воздействующие на организм и преобразуемые разными сенсорными системами, разными органами чувств. Объективная детерминация образа должна быть максимально беспристрастной, неизбирательной, индифферентной к смысловому содержанию раздражителя. Если бы мы на мгновение могли бы представить себя в «объектном» мире, то погрузились бы в пространство контрастов, форм, послеобразов, текстур, пространство, в котором действует закон угла зрения, а не закон константности восприятия. Две главные характеристики объектной детерминации отражения — максимальная *полнота* и *объективность* рецепции объекта (Н.А. Бернштейн). Представления о закономерностях преобразования объективной детерминации образа изучались в русле естественнонаучных натуралистических концепций, основывающихся на схемах «стимул-реакция», «организм-среда». Объектная детерминация образа является предметом исследования в сенсорной психофизике, нейрофизиологии, психофизиологии сенсорных систем. В психологии противопоставление между «объектной» и «предметной» детерминацией восприятия нашло свое выражение в предложенном Дж. Гибсоном различении «зрительного поля» и «зрительного мира». Э. Боринг, поставивший задачу снять оппозицию «зрительное поле — зрительный мир», точно

охарактеризовал «зрительное поле» как *материал*, служащий основой для построения «зрительного образа мира». Объективная детерминация отражения, действительно, обеспечивает тот материал, те «сырые сенсорные данные», без которых не может быть построен субъективный образ *объективного* мира. Так, например, при возникновении образа памяти непосредственными продуктами объектной детерминации будут иконическая память в зрительном сенсорном регистре и эконическая память в слуховом сенсорном регистре. Характеристика иконической памяти будет дана в следующей главе. Здесь же важно подчеркнуть, что объектная и предметная детерминации процессов психического отражения не противостоят друг другу. Их противоставление неявно иногда возникает в ходе полемики между представителями деятельностного подхода к изучению психики, сосредоточившихся на изучении психического отражения мира человеческой культуры, и сторонниками натуралистических подходов, изучающих существующий независимо от совокупной деятельности человечества мир природы. В реальности же продукты объектной детерминации выступают в качестве необходимого материала, «чувственной ткани сознания» (А.Н. Леонтьев), в опосредствованном деятельностью процессе порождения образа предметной действительности.

Специфика *предметной детерминации процессов психического отражения* действительности состоит в том, что объекты внешнего мира (в том числе и другие люди) не сами по себе непосредственно воздействуют на субъекта, а определяют формирование образа, лишь преобразовавшись в деятельности, превратясь в ее продукты и приобретя, тем самым, не присущие им от природы системные качества. Только наделившиеся системными качествами объекты становятся предметами деятельности. Вне деятельности этих системных качеств объектов не существует. Филогенетические предпосылки предметности проявляются в детерминации процессов психического отражения у животных биологически значимыми признаками объектов, ключевыми раздражителями, а не любыми воздействиями внешнего мира. Так, например, паука побуждает к активности не появление мухи, а вибрация паутины, приобретшая в ходе адаптации «биологический смысл» и ставшая, тем самым, вызывающим активность паука ключевым раздражителем. В филогенезе различных биологических видов *образы мира* выступают для животных как обусловленные предметной детерминацией разные пространства *«биологических смыслов»* (А.Н. Леонтьев).

В своей развитой форме предметная детерминация процессов психического отражения действительности свойственна исключительно миру человеческой культуры. Она проявляется в обусловленности процессов порождения образа опредмеченны-

ми в объектах внешнего мира «значениями» (А.Н. Леонтьев), которые представляют собой форму хранения общественно-исторического опыта и существуют в фиксированных в орудиях труда схемах действия, в понятиях языка, социальных ролях, нормах и ценностях.

Сущность феноменов и специфика предметной детерминации процессов психического отражения особенно ярко проступает в фактах расхождения и даже конфликта между естественной логикой движения, определяемой чисто физическими свойствами объекта как «вещи», и логикой действия с «предметом», за которым в процессе общественного труда фиксирован вполне определенный набор операций. Такого рода конфликт и выступил в качестве общего методического приема при изучении феноменов предметности в экспериментальных исследованиях П.Я. Гальперина, в которых был прослежен момент перехода от естественной логики движения руки с орудием как природной вещью к логике, задаваемой опредмеченной в орудии операцией. При изучении формирования образов восприятия конфликт между объектной детерминацией «зрительного поля» и предметной детерминацией «зрительного мира» был достигнут с помощью использования инверсии и псевдоскопической техники в экспериментах А.Д. Логвиненко и В.В. Столина. Специфические особенности «предметных» действий были описаны Н.А. Бернштейном. «Дело в том, что движения в предметном уровне ведет не пространственный, а смысловой образ, и двигательные компоненты цепей уровня действий диктуются и подбираются по смысловой сущности предмета и того, что должно быть проделано с ним, — пишет Н.А. Бернштейн. — Поскольку же эта смысловая сущность далеко не всегда совпадает с геометрической формой, с пространственно-кинематическими свойствами предмета, постольку среди движений — звеньев предметных действий вычленяется довольно высокий процент движений, ведущих не туда, куда непосредственно зовет пространственное восприятие...»*. Процедуры открывания крышки шкатулки путем прижатия ее книзу, поворота лодки против часовой стрелки путем поворота руля по часовой стрелке — все это примеры движений «не туда», в которых вещь фигурирует в первую очередь не как «материальная точка в пространстве», не как стимул, вызывающий реакции, а как предмет — носитель общественно-исторического опыта, определяющий специфику формирования процессов психического отражения действительности у человека.

Итак, требованиями, которым отвечает объективная детерминация образа, являются предельная неизбирательность, максимальная полнота и объективность отображения действительно-

---

* *Бернштейн Н.А.* О построении движений. М., 1947. С. 131.

сти, в то время как предметная детерминация образа связана с его избирательностью, пристрастностью, зависимостью от встающих перед субъектом задач. В ходе развития объектная детерминация образа выступает как своего рода материал и резерв для предметной детерминации, расширяющийся по мере освоения совокупной деятельностью человечества все новых и новых сторон неисчерпаемой действительности.

Принцип реактивной и активной организации процессов психического отражения

Представления о реактивной природе процессов психического отражения действительности всегда были и остаются отличительным признаком различных психологических и физиологических концепций, для которых характерен взгляд на человека как особого рода «машину», пассивно откликающуюся на воздействия внешней среды и задавленную грузом прошлого опыта. Они свойственны для ассоцианизма, бихевиоризма, рефлексологии и некоторых течений когнитивной психологии. Говоря о реактивной природе психических процессов, разные исследователи справедливо критикуют основывающиеся на принципе реактивности теории и противопоставляют их концепциям, опирающимся на принцип активности. Однако, критикуя принцип реактивности, порой забывают о том, что разрабатывающие принцип реактивности концепции опираются на реальные факты. Так, в типичной относительно стационарной экологической среде обитания животного или в типовой социальной ситуации рефлекторное реагирование и следование социальным нормам освобождают субъекта от тяжелой работы по принятию решения. Например П. Жане, резко разделивший память как социальное действие, присущее только человеку, и автоматическое повторение, или реминисценцию, тем не менее подчеркивал огромное значение реминисценции в повседневной жизни. Он называл людей автоматами для повторения, которые воспроизводят одно за другим привычные действия в течение многих десятилетий. Реактивное и активное поведение — это не антиподы, а дополняющие друг друга формы приспособления к действительности, между которыми далеко не всегда удается провести отчетливую границу.

Принцип активной организации процессов психического отражения разрабатывается в психологии в трех взаимосвязанных направлениях. Первое и наиболее традиционное из них состоит в том, что исследуется зависимость познавательных процессов от различного рода ценностей, целей, установок, потребностей, эмоций и прошлого опыта, которые определяют избирательность, пристрастность психического отражения. Различная глубина вкладов субъекта в психическое

отражение проявляется на разных уровнях — от избирательности восприятия, обусловленной предшествующим контекстом, до пристрастности отражения, обусловленной мотивами личности, то есть до раскрытия личностных смыслов тех или иных событий.

Обусловленность образа ожиданием будущих событий, предвосхищением возможных результатов действия, установками, гипотезами и т.п. позволяет выделить *предвосхищение вероятности и потребного будущего* как одну из важнейших особенностей проявления активности психического отражения. Разные аспекты представлений о заглядывании в будущее фиксировались понятиями «образ потребного будущего» (Н.А. Бернштейн), «акцептор результатов действия» (П.К. Анохин), «установка» (Д.Н. Узнадзе), «вероятностное прогнозирование» (И.М. Фейгенберг). Изучению роли будущего в организации психических процессов посвящена концепция о восприятии как выдвижении перцептивных гипотез (Дж. Брунер).

Второе направление исследования принципа активности выражается во взгляде на познавательные и вообще психические процессы как на процессы *порождения* психического образа. В русле этого направления изучения активности процессы психического отражения действительности рассматриваются как творческие, продуктивные. Сущность активности психического отражения заключается в построении, порождении психического образа в непредвиденных изменчивых ситуациях, к которым нельзя приспособиться с помощью заранее заготовленных шаблонов поведения. Анализ указанной особенности активности психического отражения дан в работах Н.А. Бернштейна, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина. При изложении вопроса об этом аспекте активности следует обратить внимание на идеи А.Н. Леонтьева и его последователей о формировании образа как *двойном уподоблении* — уподоблении свойствам воздействующего объекта и уподоблении задачам, социокультурным нормам, значениям, то есть включении в процесс порождения образа совокупного опыта предметной деятельности человека. Далее при конкретизации принципа активности на материале памяти будет описан принцип запоминания и воспроизведения — «повторение без повторения» (Н.А. Бернштейн).

Принцип сочетания адаптивного и неадаптивного типов активности процессов психического отражения как условие развития деятельности субъекта

В психологии в целом, и в психологии познавательных процессов в частности, наметилась закономерная тенденция характеризовать различные социально-нормативные формы поведения (типа конформности), репродуктивное мышление и

восприятие, навыки и привычки, любые ассоциативные процессы как *адаптивные*, а поступки и деяния личности, творческое мышление, интеллектуальную инициативу — как *продуктивные* или *неадаптивные**. Дальнейшая разработка представлений о взаимоотношениях адаптивного и неадаптивного типов активности с позиции системно-деятельностного подхода предполагает выявление эволюционного смысла этих двух типов активности в ходе развития различных систем — индивида в системе биологического вида, личности в системе общества. Первым шагом на этом пути должно быть уточнение понятия «адаптация», в которое в психологии часто вкладывается присущее физиологии и биологии прошлого века понимание. Адаптация рассматривается только как приспособление индивидуального организма к среде, нацеленное исключительно на поддержание равновесия со средой, гомеостаза, выживания. Между тем современная эволюционная биология принципиально по-иному определяет *объективный критерий адаптации*. Главным критерием адаптации, по мысли И.И. Шмальгаузена**, является не только и не столько фактическое выживание особи в данной конкретной среде, а обеспечение преемственности существования организма — его жизни в ряду дальнейших поколений. Еще более явно выражает эту идею Н.А. Бернштейн: «Процесс жизни есть не «уравновешивание с окружающей средой», как понимали мыслители периода классического механицизме, а преодоление этой среды, направленное не на сохранение статуса или гомеостаза, а на движение в направлении родовой программы развития и самообеспечения»***. В эволюции, или движении, направленном на обеспечение родовой программы, взаимодействуют две противоборствующие тенденции — *наследственность и изменчивость*.

Наследственность выражает общую тенденцию эволюционирующей системы к ее сохранению, к передаче без искажений из поколения в поколение типичных форм культуры, которые обеспечивают *адаптацию* данной системы к тем или иным уже встречающимся в ходе ее эволюции ситуациям. Изменчивость проявляется в приспособлении к непредсказуемым переменам ситуации, в поиске новой информации о среде существования, в построении целесообразного поведения в этой среде и создании новых продуктов культуры. Индивидуальная изменчивость тех или иных элементов системы пред-

---

* См., например: *Матюшкин А.М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопр. психологии, 1982. №4. С. 5 — 17.

** См.: *Шмальгаузен И.И.* Пути и закономерности эволюционного процесса: Избр. труды. М., 1983. С. 305.

*** *Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. С. 313 — 314.

ставляет собой условие исторической изменяемости системы в целом, ее развития (И.И. Шмальгаузен). Именно выражением индивидуальной изменчивости на разных уровнях функционирования человека как элемента развивающихся систем — на уровне человека как индивида в биологической популяции, на уровне человека как индивидуальности в социальном сообществе — являются неадаптивные, кажущиеся избыточными типы активности. Их эволюционный смысл как в онтогенезе, так и в социогенезе особенно ярко проявляется в критических непредсказуемых ситуациях. Так, например, кажущиеся избыточными неадаптивные действия еретика, восходящего ради своих убеждений на костер, выступают как цена за адаптацию развивающейся социальной общности, ее прогресс.

Таким образом,за взаимодействием адаптивных и неадаптивных аспектов психической активности стоит противоборство наследственности и изменчивости, представляющее обязательное условие саморазвития деятельности субъекта. Студенту, обращающемуся к принципу сочетания адаптивной и неадаптивной активности процессов психического отражения, можно было бы порекомендовать принять во внимание четыре следующих момента: а) критический анализ теорий эмпирической психологии, объясняющих поведение человека на основе биологического принципа гомеостазиса, согласно которому конечной целью любого поведенческого акта является восстановление организмом нарушенного равновесия со средой: б) раскрытие формулы активности — внутреннее (субъект) действует через внешнее, и этим само себя изменяет (А.Н. Леонтьев); в) выделение положения о предметном марксистском понимании этого слова и бесконечном характере развития человеческих потребностей вследствие универсальной пластичности поисковой активности и постоянного воспроизводства духовных и материальных предметов культуры; г) попытки изучения психологических механизмов саморазвития деятельности и обогащения в ходе этого саморазвития самого субъекта.

Принцип гомеостазиса достался психологам в наследство от традиционных биологических теорий, утверждающих, что все реакции организма как системы, пассивно приспосабливающейся к воздействиям среды, призваны лишь выполнять сугубо адаптивную функцию — вернуть организм в состояние равновесия. В эмпирической психологии этот принцип принимал, как это было показано В.А. Петровским, самые различные формы*. Особенно явно он представлен в представлен в рефлексологии, в которой вся активность субъекта сводится к установлению равновесия со средой. В ряде психоаналитических концепций этот принцип нашел свое выражение в

* См.: *Петровский В.А.* К психологии активности личности. // Вопр. психологии, 1975. №3. С. 26 — 38.

интерпретации любого поведения как максимизации удовольствия и минимизации страдания субъекта (гедонистический вариант). В функциональной и когнитивной психологии этот принцип чаще всего выступает в виде положения о том, что активность субъекта устремлена на получение выгоды, пользы (прагматический вариант). Но какое бы из этих направлений мы ни взяли, всех их объединяет одно, а именно, выделение стремления субъекта к некоторой *конечной, заранее предустановленной цели*. Подчиненность активности какой-либо конечной, заранее установленной цели и составляет ту существенную особенность, на основе которой поведение оценивается как адаптивное.

Методологические представления о «самостоятельной силе реакции» (Ф. Энгельс), о самодвижении деятельности определили общую стратегию поиска конкретных феноменов и механизмов взаимодействия адаптивного и неадаптивного аспектов активности психического отражения. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что источники как саморазвития, так и сохранения, устойчивости деятельности должны быть найдены в ней самой. Для решения этой задачи, а тем самым, и ответа на вопрос, как рождается новая деятельность, В.А. Петровским была предпринята попытка обнаружить и экспериментально исследовать возникающую по ходу движения деятельности избыточную активность, этот своего рода «движитель» деятельности. На материале анализа феномена «бескорыстного риска», проявляющегося в ситуации опасности, им было показано, что человеку присуща явно неадаптивная по своей природе тенденция, действовать как бы вопреки адаптивным побуждениям над порогом внутренней и внешней ситуативной необходимости. В основе феномена «бескорыстного риска», в частности, и в основе зарождения любой новой деятельности лежит порождаемый развитием самой деятельности источник «надситуативная активность». Эти исследования резко выдвигают на передний план идею о неадаптивном, непрагматическом характере активности субъекта. С исследованиями надситуативной активности непосредственно соприкасаются исследования, в которых вводятся представления об установках как адаптивных механизмах, стабилизирующих движение деятельности (А.Г. Асмолов). Если установки как бы пытаются удержать деятельность в наперед заданных границах, обеспечивают ее устойчивый характер, ее репродуктивность, то надситуативная активность, взламывая эти установки, выводит субъекта на новый продуктивный уровень решения задач С позиций, развиваемых в русле динамического подхода* к пси-

* См.: *Асмолов А.Г., Петровский В.А.* О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // Вопр. психологии. 1978. №1. С. 70—80.

хологическому анализу деятельности представлений, можно принципиально по-новому подойти к пониманию творчества, к идеям о самореализации (Г. Оллпорт) и самоактуализации (А. Маслоу) личности и раскрыть природу механизмов развития процессов психического отражения действительности.

Принцип опосредствования процессов психического отражения действительности

Положение Л.С. Выготского об опосредствованном характере психических функций, об использовании внешних и внутренних средств, знаков как «орудий», при помощи которых человек овладевает своей деятельностью, переходит к преднамеренной произвольной регуляции поведения, прочно вошло в арсенал основополагающих принципов советской психологической науки.

Благодаря введению принципа опосредствования, Л.С. Выготский воплотил в психологических исследованиях идею о социальной детерминации психических явлений. Разработка этого принципа помогает решить две задачи. Во-первых, задачу преодоления постулата непосредственности в традиционной психологии и вытекающей из этого постулата натурализации, отождествления закономерностей приспособления к миру у животных и человека. Во-вторых, задачу изучения *преобразования* природных механизмов психических процессов в результате усвоения человеком в ходе общественно-исторического и онтогенетического развития продуктов человеческой культуры в «высшие психические функции», присущие только человеку. По словам К. Маркса, это задача изучения преобразования человека из «субъекта природы» в «субъект общества». При решении этой задачи Л.С. Выготским были развиты взаимосвязанные положения об опосредствованном характере высших психических функций и об интериоризации. То, каким образом воплотились эти положения в ткань конкретных психологических исследований, будет проиллюстрировано на материале анализа мнемической деятельности в пятой главе данного пособия.

В принципе опосредствования как регулятивном принципе социальной детерминации поведения при помощи специфически культурных стимулов-знаков просматриваются ставшие впоследствии ключевыми положения об опосредствовании психического отражения тем содержательным процессом, который связывает субъекта с предметным миром, то есть процессом предметной деятельности (А.Н. Леонтьев). Из него вытекают представления об опосредствовании межличностных отношений совместной предметной деятельностью (А.В. Петровский) в современной социальной психологии. Из принципа опосредствования исходит также положение о единстве строения

внешней и внутренней деятельности, очертания которого уже прорисовываются в исследовании А.Н. Леонтьевым перехода внешнего опосредствованного запоминания во внутреннее опосредствованное запоминание. В этом же исследовании наглядно показывается, что принцип опосредствования неотрывен от принципа интериоризации.

Интериоризация / экстериоризация как механизм усвоения общественно-исторического опыта

При анализе интериоризации / экстериоризации как принципа, раскрывающего механизм усвоения человеком общественно-исторического опыта, перехода совместных действий в действия субъекта, развития личности, студента поджидает немало подводных камней.

Прежде всего, необходимо показать неоправданность долгое время бытовавшего мнения о том, будто бы в отечественной психологии отрицалось понятие «социализация» как таковое. Почвой для возникновения этого мнения послужили два следующих основания. Первое из них имеет своим истоком резкую критику Л.С. Выготским представлений о социализации ребенка в концепции Ж. Пиаже. В ранних исследованиях Ж. Пиаже социальная среда интерпретируется в соответствии с канонами ортодоксального психоанализа как внешняя, чуждая по отношению к ребенку сила, которая принуждает его принять чуждые схемы мысли. Против такой пестрой смеси в концепции социализации, в которой причудливо переплетаются психоанализ с социологической теорией Э. Дюркгейма, выступал Л.С. Выготский, а затем и его последователи. Вторым истоком указанного выше мнения является требование А.Н. Леонтьева дать содержательную характеристику понятию «социализация»: «Для психологии, которая ограничивается понятием «социализация» психики индивида без его дальнейшего анализа, эти трансформации (взаимопереходы в системе «общество-индивид». — *А.А.*) остаются настоящей тайной. Эта психологическая тайна открывается только в исследовании порождения человеческой деятельности и ее внутреннего строения»*. Пытаясь дать содержательную характеристику «социализации», А.Н. Леонтьев вслед за Л.С. Выготским вводит положение об интериоризации /экстериоризации как взаимопереходах в предметной деятельности, через которую индивид вовлекается в систему общественных отношений.

Второй шаг, который предстоит сделать, — это, как ни странно, вернуть понятию «интериоризация» его более широкий первоначальный смысл. Исторически сложилось так, что с середины пятидесятых годов основные усилия таких иссле-

---

* *Леонтьев А.Н.* Избр. психол. произведения: В 2-х т. М., 1983. Т. 2. С. 142.

дователей, как П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, сконцентрировались на изучении интериоризации как механизма перехода из внешней практической или познавательной деятельности во внутреннюю. В этих исследованиях, разработавших проблему перехода из внешнего плана деятельности во внутренний *идеальный* план, выделилась теория поэтапного, или планомерного, формирования умственных действий (П.Я. Гальперин). Однако нацеленность этих исследований прежде всего на изучение познавательной деятельности индивида привела к неявному сужению понятия «интериоризация» как понятия, раскрывающего механизм превращения материального в идеальное, внешнего во внутреннее в *индивидуальной* деятельности. Первоначальный, более широкий смысл понятия «интериоризация» как механизма социализации оказался в тени. Между тем, еще в начале тринадцатых годов Л.С. Выготский весьма недвусмысленно писал: «Для нас сказать о процессе «*внешний*» — *значит* сказать «*социальный*». Всякая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией; она была прежде социальным отношением двух людей»*. Для Л.С. Выготского интериоризация и представляла собой переход от внешнего, интерпсихичеекого к внутреннему, интрапсихическому.

В понятии «интериоризация» необходимо выделить три грани.

Первую можно было бы назвать гранью «*индивидуализации*». Раскрытие ее позволит отразить основной генетический закон культурного развития: от интерпсихического, социальной коллективной деятельности ребенка — к индивидуальному, интрапсихическому, собственно психологическим формам деятельности. Суть этой линии при анализе развития конкретных видов деятельности можно наиболее удачно передать, обратившись к исследованиям Л.С. Выготского по превращению внешней социальной речи, «речи для других» — во внутреннюю речь, «речь для себя».

Вторая грань понятия «интериоризация», отражающая переход от «мы» к «я» лучше всего передается посредством термина «*интимизация*». Исследуя эту грань, мы подходим к проблеме самосознания личности. При изложении этого аспекта интериоризации можно сослаться, например, на глубокие наблюдения С.Л. Рубинштейна, который в простом факте называния двухлетними детьми себя в третьем лице (Петя, Ваня), то есть так, как их зовут другие люди, а лишь затем в первом лице («я»), видит начало осознания детьми своего «я».

И, наконец, третья, наиболее изученная грань понятия «интериоризация» — интериоризация как формирование, *про-*

---

* *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6-ти т. М., 1983. Т. 3. С. 145.

изводство внутреннего «плана сознания». При раскрытии этого аспекта понятия «интериоризация» возникают серьезные трудности. Нужно так построить изложение материала, чтобы избежать впечатления интериоризации как прямом, механическом переносе внешнего, материального во внутреннее, идеальное. Отчасти такое впечатление может возникнуть из-за подчеркивания в теории деятельности положения о единстве строения внешней и внутренней деятельности. Но единство, например, мысли и слова, как неоднократно отмечал Л.С. Выготский, никак не означает их тождественности, одинаковости. Для того, чтобы избежать возникновения впечатления об интериоризации как механическом переносе, можно привести красноречивые факты тех трансформаций, которые претерпевает строение внешней речи при преобразовании во внутреннюю речь (особый синтаксис, преобладание смысла над значением, слияние смыслов и т.п.) (Л.С. Выготский), или такие выделенные П.Я. Гальпериным специфические особенности перехода внешней деятельности во внутреннюю, как «обобщение», «свертывание» и т.п.

Рассмотрение всех этих граней поможет раскрыть принцип интериоризации /экстериоризации во всем его объеме, акцентировать положение о совместной деятельности как исходной форме любой деятельности человека, а тем самым дать содержательную характеристику представлений о механизмах социальной детерминации процессов психического отражения действительности.

Принцип анализа психики «по единицам»

Принцип реактивности постоянно соседствует в психологических теориях с принципом атомарного анализа психики. Этот принцип зиждется на присущей механистическому материализму уверенности, что целое есть всегда сумма составляющих его частей, и не более того. В психологии этот принцип анализа был назван Л.С. Выготским принципом анализа «по элементам». «Существенным признаком такого анализа является то, — писал Л.С. Выготский, — что в результате его получаются продукты, чужеродные по отношению к анализируемому целому, — элементы, которые не содержат в себе свойств, присущих целому как таковому, и обладают целым рядом новых свойств, которых это целое никогда не могло бы обнаружить»*. В качестве типичного примера анализа поведения человека «по элементам» можно привести сведение поведения человека к сумме рефлексов в радикальном бихевиоризме. Полную противоположность принципу анализа по «элементам» представляет собой принцип анализа «по единицам».

* *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6-ти т. М., 1983. Т. 2. С. 13.

Существенная черта принципа анализа «по единицам», по Л.С. Выготскому, состоит в том, что продукт такого анализа, его «единица» несет в себе все основные свойства, присущие целому.

Из принципа анализа «по единицам» исходит А.Н. Леонтьев при разработке представлений о структуре предметной деятельности. В предметной деятельности, имеющей иерархическую уровневую структуру, вычленяются *неаддитивные* неотторжимые от ее живого потока «единицы» — действия и операции. А.Н. Леонтьев специально указывает, что структурные моменты деятельности, «единицы» деятельности не имеют своего отдельного существования. При выделении этих «единиц» стоит вычленить их, поставив три следующих вопроса: «*Ради чего* осуществляется деятельность? *На что* направлена деятельность? *Какими способами, приемами* реализуется деятельность?» При ответе на первый вопрос выделяется такой системообразующий признак, характеризующий *особенную деятельность*, как *мотив* деятельности (предмет потребности). При ответе на второй вопрос выделяется иерархически подчиненный по отношению к первому системообразующий признак — *цель*, к которой стремится субъект, побуждаемый тем или иным мотивом. Процессы, направленные на достижение осознаваемого предвидимого результата, то есть цели, и представляют собой *действия*. Но действие не происходит в пустоте, а всегда осуществляется в определенных условиях. Для того, чтобы ответить на вопрос, какими приемами осуществляется действие, в чем вычленяются *операции* — способы достижения цели действия, которые соотносимы с *условиями выполнения действия*. В этих условиях, как правило, фиксированы в результате экспериоризации те или иные «функциональные значения». При решении вопроса, как преобразуется *объективная детерминация* психического отражения, вводятся так называемые функциональные блоки и осуществляется переход к микроструктурному анализу процессов психического отражения (В.П. Зинченко). И, наконец, пятым необходимым моментом психологического строения деятельности является психофизиологические механизмы — реализаторы действий и операций. Таково краткое описание строения предметной деятельности.

В зависимости от задачи, которую ставит перед собой исследователь, у него начинают «работать» при объяснении различных сторон психической реальности разные «единицы» деятельности. Так, например, при анализе развития личности в качестве «единицы» основания анализа выступает «особенная деятельность». Образцом такого рода исследований являются разработанные Д.Б. Элькониным представления о периодизации развития ребенка. При исследовании социальной перцепции, динамики групповых процессов в социальной психологии в работах Г.М. Андреевой и А.В. Петровского все

активнее начинает применяться такая «единица» анализа, как совместная предметная деятельность. При исследовании познавательных процессов, например, при изучении запоминания или восприятия, в качестве «единицы» анализа используется «действие», рассматриваемое как основная единица структурного, функционального и генетического анализа непроизвольного запоминания (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов). Продуктивность использования «действия» как единицы анализа восприятия можно проиллюстрировать на примере исследований, проведенных в русле концепции «перцептивных действий» (А.В. Запорожец, В.П. Зинченко).

Что касается изучения психофизиологических механизмов, то их изучение приводит к вычленению еще одного капитального принципа анализа процессов психического отражения — *принципа зависимости психического отражения от органического субстрата*, обеспечивающего реализацию психического отражения. Функционирование структурных единиц деятельности человека осуществляется на основе реализующих эту деятельность психофизиологических механизмов, представления о которых разработаны в русле «физиологии активности» (Н.А. Бернштейн), теории функциональных систем (П.К. Анохин), концепции «нервной модели стимула» (Е.Н. Соколов), теории системной организации высших корковых функций (А.Р. Лурия).

Представления о «единицах» анализа деятельности, взаимопереходах между ними уточняются и развиваются, но, как бы они ни изменялись, принцип психологического анализа «по единицам» задает общую стратегию изучения процессов психического отражения действительности.

Принцип зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности

Одним из доказательств реальности существования того или иного принципа познания является то, что с ним рано или поздно приходится столкнуться представителям самых разных ориентаций в науке. Высказанное положение полностью относится к принципу зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности. Этот принцип пережил по крайней мере два своих рождения. Недавно он был «переоткрыт» когнитивными психологами, которые лишь в последние годы начали осознавать тот факт, что нельзя построить психологию познавательных процессов в рамках информационного подхода с его схемой «вход — выход», оставив за скобками реальный содержательный процесс взаимодействия человека с миром. До тех пор, пока познавательные процессы не будут рассматриваться в контексте деятельности, психологи будут вынуждены довольствоваться

чисто внешними количественными их описаниями, типа введенного У. Найссером принципа параллельной переработки информации.

Задолго до того, как когнитивные психологи пришли к мысли о необходимости исследования познавательных процессов в контексте целенаправленной деятельности, в советской психологии на материале исследования памяти был фактически открыт принцип, охарактеризованный в данном пособии как принцип зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности. В исследованиях П.И. Зинченко и А.А. Смирнова было убедительно показано изменение характера зависимости запоминания от того, с какими компонентами деятельности — мотивами, целями или условиями выполнения действия — связан запоминаемый объект. На этих работах и остановимся в заключительной главе данного пособия.

В зависимости от места отражаемого объекта в структуре деятельности будут изменяться следующие параметры психического отражения: а) содержание — будет ли объект отражен в своем «значении» или в зависимости от мотивов он приобретет «личностный смысл»; б) уровень отражения — осознаваемый или неосознаваемый (так, например, условия ситуации, детерминирующие автоматизированную операцию, не осознаются субъектом); в) тип регуляции — произвольный или непроизвольный (так, описывая запоминание как мнемическое действие, указывают на его произвольный характер).

Сущность принципа зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности может быть раскрыта на примере исследований творческой деятельности (Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров), перцептивной деятельности (Л.А. Венгер). Этот принцип также лег в основу функциональной классификации эмоций (В.К. Вклюнас) и представлений о разноуровневой природе установочных явлений (А.Г. Асмолов). Он представляет собой один из важных принципов анализа процессов психического отражения действительности и обладает далеко еще не исчерпанным объяснительным потенциалом.

Выделенные в этой главе общие принципы анализа процессов психического отражения действительности, их наполненность различным материалом, естественно, зависят во многом от научной позиции преподавателя. Однако предложенная логика преподавания курса общей психологии, движение от общих принципов к конкретным фактам и закономерностям позволяют полнее охватить панораму исследований бурно развивающейся современной психологической науки.

Литература

Основная

Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды: В 2-х т. М., 1980. Т. 1. 232 с; т. 2. 288 с.

Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. 251 с.

Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. М., 1983. Т. 2. 504 с. Т. 3. 368 с.

Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976. 150 с.

Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: В 2-х т. М., 1983. Т. 1. 292 с; т. 2. 320 с.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 448 с.

Познавательные процессы: ощущение и восприятие /Под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломова. М., 1982. 356 с.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. 424 с.

Дополнительная

Анцыферова Л.И. Материалистические идеи в зарубежной психологии. М., 1974. 360 с.

Брунер Дж. О познавательном развитии. // В кн. Исследования развития познавательной деятельности / Под ред. Дж. Брунера и др. М., 1971. 17 — 99 с.

Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М., 1979. 230 с.

Грегори Р. Разумный глаз. М., 1972. 232 с.

Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления. // В кн. Психология мышления / Под ред. К. Дункера и др. М., 1965. 21 — 85 с.

Восприятие и действие // *Запорожец А.В., Венгер Л.А., В.П. Зинченко* и др. М., 1967. 322 с.

Искусственный интеллект и психология / Отв. ред. О.К. Тихомиров. М., 1976. 333 с.

Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985. 432 с.

Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. М., 1978. 368 с.

Смирнов С.Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения. М., 1985. 232 с.

Глава II. Некоторые постулаты когнитивной психологии и закономерности преобразования информации

Краткая характеристика когнитивной психологии

Когнитивная психология принадлежит к одному из самых популярных направлений зарубежной психологии. Она основывается на представлении о человеке как системе, занятой поиском сведений об объектах и событиях окружающего мира и перерабатывающей поступающую информацию.

Чтобы отчетливее представить оригинальность этого подхода, его цели, задачи и основные допущения, необходимо вкратце охарактеризовать ситуацию в зарубежной психологии, сложившуюся к моменту его появления, а также указать

причины, привлекшие внимание к когнитивному подходу. К моменту появления когнитивного подхода в американской психологии доминирующее положение занимали два направления — бихевиоризм (психология поведения) и психоанализ. Оба эти направления как бы оставляли в стороне проблему усвоения знаний человеком, проблему познания.

В результате вплоть до конца сороковых годов такие познавательные процессы, как восприятие, память, внимание и мышление, фактически игнорировались в американской психологии. Дж. Уотсон, основатель бихевиоризма, даже призвал исключить эти «мистические» термины из лексикона объективной психологической науки. Подобный скептицизм к исследованию собственно познавательных процессов был прежде всего порожден трудностью вычленения реального объекта анализа. Поэтому «...в глазах многих психологов, теория, касающаяся познавательных преобразований, схем и тому подобных вещей, принадлежит к числу бессодержательных теорий. Некоторые могли бы понять теории, имеющие дело с очевидными процессами или с физиологией; другие даже смогли бы понять (критикуя их при этом) теории, имеющие дело с содержанием сознания. Но к какой категории отнести «схему»? Если память состоит из преобразований, что преобразуется? До тех пор пока психология познания не знает, о чем она говорит, до тех пор существует опасность, что она говорит о вещах, вообще не существующих. Но это больше не представляет серьезного риска. Информация — это то, что преобразуется, а структурирование модели ее преобразований — то, в чем мы хотим разобраться».*

Не физиологические процессы, не стимулы и реакции, не мотивы и инстинкты, а преобразование стимульной информации становится предметом когнитивной психологии. За термином «познание» стоят все процессы, с помощью которых то, что поступает в органы чувств, трансформируется, обрабатывается, сохраняется и используется. Ощущения, восприятие, память и мышление — все эти психические процессы рассматриваются представителями когнитивной психологии как стадии познания, или, что для них то же самое, стадии переработки информации.

Основной причиной, приведшей к возникновению когнитивной психологии, многие исследователи считают создание компьютеров. И дело здесь не в том, что компьютер позволяет более быстро анализировать полученные экспериментатором данные и планировать эксперименты. Связь между развитием вычислительной техники, математической теорией связи, программированием, с одной стороны, и стремительным увеличением числа экспериментальных и теоретических работ в русле

* *Neisser U.* Cognitive Psychologe. N. — Y., 1967. p.7.

когнитивной психологии — с другой, гораздо более глубокая, чем это иногда кажется. В основе всех работ, выполненных когнитивными психологами, лежит скрытое или явное положение о сходстве между операциями компьютера и познавательными процессами человека. Компьютеры принимают информацию, манипулируют символами, сохраняют единицы информации в «памяти» и извлекают их из памяти, распознают образы. По мысли У. Найссера, куда менее важно то, делают ли компьютеры эти операции точно так же, как люди, чем то, что они вообще делают их*. Подобная компьютерная метафора имеет как достоинства, так и недостатки, поскольку накладывает целый ряд серьезных ограничений на представления о процессах организации знаний. Далее будут рассмотрены наиболее общие представления, выработанные в рамках когнитивной психологии и затем выделены те препятствия, с которыми она сталкивается в ходе своего развития.

Начнем с выделения тех постулатов, которые принимаются большинством когнитивных психологов**.

Предположение о поэтапной переработке информации. Анализ преобразований информации начинается с момента поступления стимула в ту или иную сенсорную систему (зрительную, слуховую и т.д.).

На основе *временного критерия* промежуток между стимулом и реакцией разбивается на короткие интервалы, каждый из которых соответствует определенной группе промежуточных событий, определенному этапу (или уровню) переработки информации. Время переработки информации на каком-либо из этапов является важным, но не единственным критерием для вычленения этапа. Этапы выделяются как по времени переработки информации, так и *по форме представления информации*. При переходе с одного этапа на другой изменяется и та форма, в которой представлена информация о стимуле.

На каждом этапе информация подвергается обработке под влиянием различных *регуляторных* процессов (их иногда называют «процессорами»), например, процессов распознавания образов, внимания и повторения информации. В связи с этим в различных современных теориях, развивающихся внутри когнитивного подхода, часто вычленяются два взаимодополняющих аспекта переработки информации: структура и переработка. Те, кто большее внимание уделяют структуре, направляют свои усилия на более тонкое и точное вычленение этапов переработки информации. Те же исследователи, которые занимаются преимущественно процессуальной стороной переработки информации, разрабатывают представления о

* См.: *Найссер У.* Познание и реальность. М., 1981. С. 27.
** См.: *Клацки Р.* Память человека. М., 1978. С. 11.

способах перекодирования и стратегиях, которыми пользуется человек в ходе приема информации.

Несмотря на то, что в структурно ориентированных теориях представления об этапах переработки информации у разных авторов отличаются друг от друга в целом ряде деталей, все же можно выделить общую для этих теорий схему переработки информации (рис. 1):

Еще раз следует обратить внимание на то, что эта схема у разных авторов варьирует. Немного ниже мы остановимся на фактах, которые позволяют вычленить данные блоки по формам представления информации, преобладающих в каждом блоке, и тем преобразованиям, которым на каждом этапе подвергается информация. Но вначале — второй постулат когнитивного подхода.

Предположение об ограниченной емкости соответствующих систем. Из этого предположения вытекает как представление о непрерывности процессов переработки информации, так и идея о том, что для каждого этапа необходимо установить пределы способности человека к переработке информации*.

Этапы процессов переработки информации (структурный аспект)

В процессах переработки и интерпретации информации участвуют различные виды памяти. Что это за виды? В каких формах хранится информация в каждом из этих видов? Каковы пределы емкости на разных этапах переработки информации? Какую функцию каждый из видов (блоков) памяти выполняет в общей системе переработки информации и на каких принципах базируется действие каждого особого вида памяти? На эти вопросы мы и ответим в этом параграфе.

Сенсорный регистр. Первым структурным компонентом в системе переработки информации, первым ее этапом является сенсорный регистр, в котором содержится информации о поступившем стимуле в форме «непосредственного отпечатка».

Чем вызвана необходимость вычленения сенсорного регистра, или, как его часто называют, блока иконической**, предкатегориальной памяти? Дело в том, что в реальных условиях восприятия нередко встречаются случаи, когда время, необходимое для выделения сенсорных признаков стимула, превышает время воздействия самого стимула. Для того, чтобы справиться с подобным затруднением, в системе переработки информации должен существовать особый вид хранения сигналов, который обеспечил бы системам выделения

---

* См.: *Клацки Р.* Память человека. С. 11.

** Термин — «иконическая память» предложен У. Найссером для обозначения зрительной памяти на уровне сенсорного регистра.

признаков и распознавания образов время, необходимое для обработки сигналов, воздействующих на органы чувств. Этому требованию отвечает иконическая память, функция которой и состоит в том, чтобы обеспечить системам выделения признаков и распознавания образов время, необходимое для обработки сигналов.

Вычленение блока иконической памяти позволяет разре-

Рис. 1. **Структурная модель памяти:**
В форме блоков вычленены этапы переработки информации.
КП — кратковременная память; ДП — долговременная память

шить два парадокса, над которыми издавна бьются психологи восприятия. Первый из них состоит в том, что окружающий нас мир остается неподвижным, в то время как глаз находится в непрестанном движении. «Иконическая память является важным средством стабилизации воспринимаемой реальности. Мир в иконической памяти неподвижен, остановлен и может быть подвергнут обработке и анализу. Второй парадокс связан с проблемой избирательности зрительного восприятия. Каким образом восприятие наблюдателя может быть избирательным, если он не имеет всего пространства выбора, а если же имеет это пространство, то причем здесь избирательность? Сенсорная и иконическая память действительно обеспечивают наблюдателю все пространство выбора»*.

Разрешение этих парадоксов, особенно последнего из них, возможно потому, что в иконической памяти информация о стимуле удерживается в той конкретной форме, в которой первоначально предъявлен сам этот стимул, то есть в иконической памяти практически на короткий промежуток времени содержится полная «картина — копия» воздействующего сигнала. Причем иконическая память «... не только сохраняет четкое представление о сенсорных сигналах, поступающих в течение последних нескольких десятых секунды, но и содержит большой запас информации, чем может быть использовано»**. Эта важная особенность иконической памяти неразрывно связана с еще одной ее характеристикой: на этапе

* *Зинченко В.П.* Продуктивное восприятие. // Вопр. психологии, 1971. №6. С. 33.

** *Линдсей П., Норман Д.* Переработка информации у человека. М., 1974. С. 312.

иконической памяти есть пространство выбора, но нет самого выбора, то есть на этом этапе нет селективности. Лишь на более поздних этапах переработки ограничивается объем перерабатываемой информации, извлекается лишь та информация, которая существенна для интерпретации значения сигнала. Описание выше особенности иконической памяти — полное соответствие копии сигналу, наличие большего количества информации, чем может быть обработано, неселективность иконической памяти, а также само существование иконической памяти как особого вида памяти были доказаны на основе фактов, полученных в многочисленных экспериментальных исследованиях, среди которых до сих пор остаются наиболее представительными работы Дж. Сперлинга.

Отправным для экспериментов Дж. Сперлинга был хорошо известный, но малопонятный факт, с которым сталкивались буквально все исследователи объема непосредственной памяти. В этих работах было установлено, что если испытуемому кратковременно (например, 0,05 с) предъявляют не более четырех символов, то он воспроизводит их точно. При увеличении числа символов точность воспроизведения ухудшается. Однако, как правило, испытуемые в подобных экспериментах затем сообщают экспериментатору, что «можно больше видеть, чем вспомнить». Следовательно, испытуемый видит больше информации, чем может воспроизвести. Но как это проверить? Сколько символов действительно можно увидеть при одной кратковременной экспозиции?

Этот вопрос побудил Сперлинга к созданию методики «частичного отчета», ставшей впоследствии основной методикой при изучении памяти в различных сенсорных регистрах. Создавая эту методику, Сперлинг исходил из следующего вполне логичного предположения: не следует просить испытуемого сообщить обо всем, что он видит, поскольку, весьма вероятно, что он видит все символы, а затем забывает некоторые из них. Если испытуемый сможет после предъявления материала воспроизвести какую-либо часть материалы, на которую неожиданно будет обращено его внимание уже после экспозиции самого материала, то, следовательно, в продолжение определенного интервала времени после окончания действия стимула испытуемый полностью сохраняет информацию об этом стимуле. Предположения Дж. Стерлинга в целом подтвердились.

Затем было показано, что время хранения зависит от интенсивности стимула, продолжительности экспозиции и света постэкспозиционного поля. За это время первоначальный иконический след постепенно угасает и информация о стимуле уменьшается. Следовательно, следы на уровне иконической памяти, хотя и отличаются высокой точностью, но быстро угасают.

Говоря об иконической памяти, нельзя не отметить еще одного явления, которое проливает свет на природу этого вида памяти. Это явление называют явлением «обратной маскировки». Оно заключается в том, что если предъявляется зрительный «сигнал-метка», например, в форме кружка, где-то в середине межстимульного интервала, то он либо маскирует, либо стирает предшествующую ему букву. Поясним этот момент. Так, если «сигнал-метка» кружок появляется сразу же вслед за появлением подлежащего запоминанию стимула, то испытуемый «видит» букву, помещенную в кружок, и называет ее*. Если сигнальная метка появляется после промежуточной задержки, то она стирает образ буквы и замещает ее. Отсюда следует, что время хранения информации на уровне иконической памяти зависит от характера и времени появления второго стимула. Как сама иконическая память, обязанная своим существованием инерции зрения, так и описанные выше ее свойства обеспечивают непрерывность зрительного процесса.

Именно в обеспечении непрерывности зрительного процесса важную роль выполняет стирание следов иконической памяти: «... оно не позволяет образы слишком долго сохраняться в сенсорном регистре. Если бы не было стирания, то каждый новый иконический образ ложился бы поверх предыдущего, что приводило бы к нагромождению и перемешиванию зрительной информации. Функция стирания заключается именно в том, чтобы не допускать этого. По мере поступления новой информации этот процесс расчищает для нее место, удаляя остатки предшествующих иконических образов»**.

Итак, общими чертами хранения информация в сенсорных регистрах являются следующие: полное соответствие следа в памяти на этапе сенсорного регистра физическим характеристикам стимуляции; наличие большего количества информации, чем может быть переработано на последующих этапах; отсутствие избирательности, быстрая скорость угасания следа, зависимость времени сохранения следа от момента появления и характера следующего сигнала; и, наконец, обеспечение непрерывности процесса переработки информации. Следы памяти в сенсорных регистрах являются типичным продуктом объектной детерминации процессов психического отражения действительности.

Кратковременная память. Следующим этапом переработки информации является этап кратковременной памяти (КП). Она отличается как от иконической памяти, так и от долговременной памяти, временем сохранения следа, емкостью и формой хранения следа.

---

* См.: *Клацки Р.* Память человека. С. 43.

** *Клацки Р.* Память человека. С. 44.

Время хранения следа в КП при том условии, что отсутствует повторение запоминаемого материала, варьирует в пределах между 20 и 30 с.

Емкость КП ограничена и определяется как число элементов, которые испытуемый может воспроизвести после одноразового предъявления материала без ошибок. Процедура выявления объема КП довольно проста. Испытуемому предъявляют короткий список элементов, а затем просят воспроизвести эти элементы. Вехой в исследовании объема кратковременной памяти является статья Дж. Миллера «Магическое число семь плюс или минус два» (1956).

В этой работе Дж. Миллер установил, что объем кратковременной памяти равен 7±2 любым предъявленным элементам, любым структурным единицам. Этими единицами могут быть отдельные несвязанные между собой буквы. В качестве этих элементов могут выступать и слова. В этих словах может содержаться гораздо большее число букв, но число удержанных в памяти отдельных слов также не превышает 7. Подобный процесс увеличения объема памяти путем эффективной группировки новых объектов из старых Миллер назвал «образованием кусков». Идея Миллера о том, что в качестве средства перекодирования, позволяющего увеличить количество информации в каждом структурном куске, используется называние, подводит к еще одной характеристике КП, отличающей этот вид памяти от памяти в блоке сенсорного регистра. На уровне КП начинается интерпретация поступившей информации, отнесение этой информации к различным классам категорий. До последнего времени господствовала точка зрения, что образы слов хранятся в КП в акустической форме. Вывод о том, что хранение следов в блоке КП осуществляется в акустической форме, вытекает прежде всего из характера ошибок, которые совершают испытуемые, воспроизводя символы, хранящиеся в КП. Основная черта этих ошибок состоит в том, что испытуемые обычно смешивают элементы, сходные по звучанию, а не по видимой форме. Так, приводят примеры П. Линдсей и Д. Норман, если испытуемый делает ошибку, пытаясь припомнить букву Н, то он, вероятнее, всего, напишет вместо нее букву М или Д, а не П. Хотя у буквы Н и П есть сходные визуальные признаки, буквы М и Д ближе друг к другу фонетически. «Эти ошибки показывают, что в процессе введения зрительной информации в кратковременную память информация переходят в акустическую форму»*.

Каким образом осуществляется перевод зрительной информации в акустическую форму? Для решения этого вопроса предлагаются две различные гипотезы. Первая из них основана на принципе акустического кодирования, о котором только

* *Линдсей П., Норман Д.* Переработка информации у человека. С. 323.

что шла речь. Принцип акустического кодирования информации в КП состоит в том, что зрительно предъявляемые слова кодируются путем сочетания буквенного изображения со звуками, из которых слагаются эти слова при произнесении. Последовательное проведение при анализе КП этого принципа наталкивается на ряд затруднений. В частности, глухие от рождения люди овладевают чтением, явно не нуждаясь в том, чтобы преобразовывать видимые слова в слышимые. Эти, не укладывающиеся в гипотезу акустического кодирования, факты и приводят к выдвижению гипотезы, в центре которой стоит принцип артикуляционного кодирования. Согласно принципу артикуляционного кодирования, «... слова перекодируются не в звуки, а в последовательность мышечных сокращений, необходимых для их произнесения»*.

Факты акустических ошибок представляют двоякий интерес. Во-первых, они указывают, как только что отмечалось, что хранение информации в блоке КП происходит в акустической форме. Во-вторых, и это не менее важно, они сливаются с двумя другими группами фактов, которые позволяют вычленить КП как особую ступень переработки информации. Перечислим эти три группы фактов:

Различный характер ошибок припоминания из кратковременной и долговременной памяти. При припоминании из КП испытуемый путает буквы Н и М, то есть буквы, сходные по звучанию. При припоминании из ДП испытуемый совершает не акустические, а семантические ошибки. Например, испытуемый никогда не назовет вместо слова «труд» сходное по звучанию слово «труп». Он назовет семантически близкое слово «работа». Из этих фактов и делают вывод, что информация в КП хранится в акустической, а в ДП — в семантической форме**.

Нарушение перехода информации из кратковременной памяти в долговременную при поражении глубинных отделов мозга. Поражение гиппокампа приводит к своеобразному патологическому нарушению памяти. При этом поражении у больного сохраняется долговременная память. Он может извлечь из нее необходимую информацию. Больной также способен удерживать в памяти информацию непосредственно после ее предъявления. Ему удается удерживать только что полученную информацию, если ему предоставляют возможность сразу же после предъявления начать повторять ее. Но стоит на несколько минут прервать больного, и он уже оказывается не в состоянии воспроизвести недавние события. Подобное явление нарушения памяти приводит по крайней мере к двум выводам. Первый — необходимость вычленения

* *Линдсей П., Норман Д.* Переработка информации у человека. С. 324.
** См.: *Клацки Р.* Память человека. С. 31.

КП и ДП. Второй — различие между двумя типами операций — доступна информации в ДП и извлечения информации из ДП. У больных с описанным нарушением памяти операции, обеспечивающие превращение временного материала в постоянный, нарушены, а операции извлечения информации из ДП сохранены.

Эффекты «конца» и «начала». При свободном воспроизведении заученного списка слов наибольший процент воспроизведенных слов падает на первые (эффект «начала») и последние (эффект «конца») слова списка. По своей процедуре эксперименты, в которых выявляется зависимость припоминания от места слова в списке, весьма просты. Испытуемому предлагают заучить список, например, из 20 слов. На восприятие каждого слова дается 1 с. Затем предъявляется следующее слово. После окончания списка испытуемого просят в течение 1,5 мин в любом порядке воспроизвести предъявленные слова. Как правило, испытуемые избирают следующую стратегию воспроизведения слов: они стараются как можно быстрее воспроизвести последние слова списка, а затем его остальную часть. «Эффект начала, согласно теории двойственности, предполагающей существование КП и ДП, — это результат припоминания из ДП.

Эффект конца объясняется следующим образом: элементы, стоящие в конце ряда, еще находятся в КП, когда начинается воспоминание, поэтому испытуемый воспроизводит их непосредственно из КП и частота воспоминания для них очень высока»*.

Ряд экспериментов, прежде всего эксперименты с дистрактором, проливают свет еще на один вопрос — о механизмах забывания, стирания следов из КП. Для решения этого вопроса предлагается две альтернативные гипотезы: а) забывание является следствием стирания, б) забывание из КП является следствием интерференции, то есть происходит под влиянием воздействия другого материала на КП. Многие авторы считают, что объяснение забывания в КП только за счет пассивного угасания в зависимости от времени представляется натянутым, и ищут разумный компромисс между гипотезами «времени» и «интерференции». Поиски в направлении решения вопроса о природе забывания в КП продолжаются.

Долговременная память. По поводу проблемы долговременной памяти существует множество различных теорий, что имеет свои объективные причины, основной из которых является сложность организации ДП. Ведь в ДП хранится все, что известно об окружающем мире. На каких принципах строится организация информации в ДП? Каким образом удается с неимоверной быстротой отыскивать в практически неограни-

* См.: *Клацки Р.* Память человека. С. 32 — 33.

ченных по емкости хранилищах ДП нужную в данный момент информацию? В какой форме хранится информация в ДП? Ни одна из существующих моделей Дп не может ответить на все эти вопросы. Однако благодаря целому ряду исследований в когнитивной психологии к настоящему времени удалось в самой общей форме сформулировать те требования, которым должна отвечать модель ДП.

Воспоминание из ДП всегда представляет собой процесс решения определенной задачи. Для того, чтобы убедиться в справедливости подобной характеристики ДП, стоит задать любой вопрос на припоминание тех или иных отдаленных во времени событий. В отличие от памяти ЭВМ уникальной особенностью ДП человека является возможность отвечать на любые вопросы, которые заранее не планировались. Эта особенность ДП наглядно иллюстрирует тот факт, что припоминание из ДП, как правило, оказывается не пассивным воспроизведением произошедших ранее событий, а активным процессом решения задач.

«Понимание» поступающей информации является характерной особенностью поведения, основанного на ДП. Существует целый ряд вопросов, ответ на которые требует, как отмечают П. Линдей, Д. Норман, не припоминания, не воспроизведения, а логического анализа поступающей информации. «Ни одна из существующих запоминающих систем, за исключением человеческого мозга, не обладает возможностью отвечать на вопросы подобного типа. Человек же, не задумываясь, анализирует поступающую информацию, проверяя ее на совместимость со своим прошлым опытом, чтобы решить, объяснима ли она в свете того, что ему уже известно. Такое поведение доказывает, что человеческая память не может представлять собой беспорядочного скопления фактов. Наоборот, информационные единицы в памяти должны быть связаны между собой в некую единую и высокоупорядоченную структуру, которая призвана обеспечить возможность быстрого сравнения двух понятии для суждения об их сходстве или различии.

...Каким-то образом люди понимают приходящую информацию и используют это понимание для оценки сегодняшнего опыта с точки зрения того, что уже известно.

Любая предлагаемая модель обязана учитывать этот решающий аспект долговременной памяти человека».*

Линдсей и Норман, пытаясь хоть приблизительно очертить роль понимания в организации долговременной памяти, вычленяют некоторые операции, характеризующие понимание. Из них наиболее интересна быстро происходящая операция

---

* *Линдсей П., Норман Д.* Переработка информации у человека. С. 362—363.

опознания, бессмысленно предъявляемое субъекту выражение или нет.

Информация хранится в ДП преимущественно в семантической форме. Ранее при рассмотрении КП уже отмечалось, что ошибки припоминания в КП носят акустический характер, а в ДП — семантический. Эксперименты на изучение ошибок припоминания показали, что на начальном этапе восприятия слова возникает некоторое изображение действительного физического слова, затем на этапе КП оно преобразуется в слуховую форму и, наконец, на уровне ДП устанавливается значение слова. Если пойти в обратном направлении, то есть по пути образования слова, которое необходимо сказать или записать, то вначале устанавливается значение, а затем в ДП отыскивается само слово. Обычно это происходит автоматически. Но существует особый психологический феномен, который позволяет как бы в замедленной съемке проследить процесс словообразования, извлечения необходимого слова из ДП. Этот феномен называется феноменом состояния «на кончике языка», когда человек осознает, что знает требуемое слово, но не может его вспомнить. Доказательством того, что он действительно знал требуемое слово, было то, что испытуемый либо в конечном итоге вспомнил это слово, либо опознавал его при предъявлении. Результаты исследований резюмированы в работе Р. Клацки: «То или иное слово хранится в ДП в определенном месте, оно представлено здесь как слуховой, так и семантической информацией. Поэтому извлечение данного слова из ДП может быть основано на его звучании (например, я произношу слово «собака», а вы объясняете мне, что оно означает) или на его смысле (я говорю «лучший друг человека», а вы отвечаете «собака»). В состоянии готовности (феномен «на кончике языка». — *А.А.*) полное извлечение по смыслу оказывается невозможным, но испытуемый все же частично извлекает требуемое слово. Он имеет некоторое представление о его звучании, но, очевидно, не имеет его полного акустического образа. Браун и Мак-Нейл полагают также, что вместе с каждым словом хранятся его ассоциации, или связи с другими словами в ДП, так что испытуемый может называть другие слова, означающие почти то же самое. Таким образом, эти авторы описывают ДП как обширный набор взаимосвязанных участков, в каждом из которых содержится совокупность информации, относящейся к одному слову или факту... Результаты экспериментов наводят на мысль, что ДП можно изобразить как сеть, образованную пучками информационных связей».* Иными словами, по мнению когнитивных психологов, модели ДП строятся на основе ассоциации.

---

* *Клацки Р.* Память человека. М., 1978. С. 162.

Информация в ДП организована по принципу ассоциации. Ассоциативная психология была и, как вытекает из анализа когнитивной психологии, остается одной из самых влиятельных концепций, претендующих на наиболее полное объяснение проблемы памяти. Перечислим основные положения ассоциативной психологии.

Все исследования, выполненные в русле ассоциативной психологии, основывались на четырех предпосылках, выделенных П. Колерсом:

1. В раздражителях, воздействующих на субъекта, содержится некоторая существенная информация.

2. Функция периферической нервной системы заключается в разложении сложных физических стимулов на некие атомарные единицы, например, на отдельные ощущения.

3. Будучи восприняты или актуализированы в памяти, эти атомарные единицы (ощущения, представления, идеи) пассивно объединяются между собой, действуя по законам ассоциации.

4. Опытный испытуемый может при помощи самонаблюдения следить за своей собственной деятельностью.

Главными организующими принципами, объединяющими в сознании различные элементы, являются ассоциативные связи. «Согласно законам ассоциации явления вспоминаются просто благодаря их связи с другими явлениями. Считалось, что сила ассоциаций, то есть вероятность того, что одно явление напомнит человеку о другом явлении, зависит от пространственной близости, подобия, частоты, интенсивности и других аналогичных свойств стимуляции...»*. Из подобного взгляда следует, что вся наша психическая деятельность может быть сведена к системе диффузных репродукций. Следы в памяти одновременно происходивших психических процессов, на основе таких законов ассоциаций, как законы пространственной близости событий, их подобия и т.д., связаны между собой. Поэтому при воспроизведении одного из этих психических процессов тут же воспроизводятся и другие, связанные с ним в прошлом процессы. Однако ассоциация является лишь частным принципом организации ДП. В связи с этим любые модели ДП, как бы они ни отличались друг от друга, если они строятся на основе только принципа ассоциаций, являются односторонними. Это замечание полностью относится к моделям ДП в когнитивной психологии.

На этом завершаем рассмотрение переработки информации в структурном аспекте, то есть блоков иконической, кратковременной и долговременной памяти, и переходим к анализу регуляторных процессов.

---

* *Колерс П.* Некоторые психологические аспекты распознавания образов // Распознавание образов / Под ред. П. Колерса, М. Идена. М., 1970. с. 23.

До сих пор шла речь о стадиях или блоках хранения информации. При этом опускалось изложение представлений о процессах, которые регулируют поток информации от одного блока к другому, а именно, о процессах внимания, распознавания образов и повторения. Эти регуляторные контролирующие процессы ответственны за интерпретацию, отбор и передачу информации. В когнитивной психологии все эти процессы подвергнуты детальному анализу. Здесь же они будут затронуты лишь в той степени, которая необходима для создания представления о принципах организации памяти, выделенных представителями когнитивной психологии.

Использование контекста и параллельная переработка информации как приемы распознавания образов. Из всей обширной литературы по распознаванию образов вычленим лишь специфические для человека принципы, приводящие к уменьшению скорости распознавания: принцип параллельного сравнения входной информации.

Принцип использования контекста. Одна из гипотез о механизмах распознавания образов заключается в том, что поступающая на вход системы информация сравнивается с эталонами, хранящимися в ДП. Если поступивший стимул соответствует эталону, то осуществляется принятие решения о том, что данный стимул, например буква А, относится к определенной категории, и наступает опознание. Подобная гипотеза предполагает, что каждый образ должен быть сопоставлен с многочисленными эталонами в ДП, а затем выбран тот эталон, который этому образу соответствует. Принцип использования контекста приводит к резкому сокращению числа необходимых сравнений, так как уменьшает число образов, которым мог бы соответствовать стимул. Очень наглядно роль контекста и создаваемой им установки, готовности интерпретировать стимул определенным образом, была продемонстрирована в эксперименте Дж. Брунера и Минтурна. В этом эксперименте испытуемым на короткое время предъявлялся знак 13, вертикальный компонент которого не соприкасался с изогнутым. Этот знак можно было принять либо за букву В, либо за цифру 13. Распознавание знака зависело от предварительного контекста. Если испытуемому предъявлялась серия букв, а затем показывался этот двусмысленный знак, то испытуемый опознавал его как букву В; если же предъявлялась серия цифр, то испытуемый опознавал его как цифру 13. Этот знак, как мы видим, вообще не мог быть опознан вне контекста, так как в равной степени соответствовал двум разным эталонам. В подобном случае прошлый контекст полностью определяет распознавание образа: информация, уже имеющаяся в системе, создает ожидание относительно той

информации, которая поступит в следующий момент. И это ожидание сужает число возможных эталонов, к которым может быть отнесен входной стимул. Оно приводит к сокращению числа необходимых сравнений, так как заранее известно, к какому классу объектов будет принадлежать стимул. Принцип использования контекста предполагает существование в системе распознавания образов механизма «обратной связи», обеспечивающего такую информацию о результатах прежних распознаваний, которую можно было бы использовать при опознании данного стимула.

Принцип параллельного сравнения входной информации. Есть две возможности считывания, сканирования информации, расположенной на уровне иконической памяти. Сканирующий механизм последовательно сравнивает новые стимулы со всеми хранящимися в ДП эталонами. «Существует другая возможность — параллельное сравнение, при котором одновременно производится множество отдельных сравнений, идущих бок о бок. В этом случае подлежащий распознаванию стимул может одновременно сопоставляться со многими внутренними кодами и весь процесс займет не больше времени, чем одно такое сопоставление»*. Аргументы в пользу существования принципа параллельного сравнения при распознавании образов были получены в экспериментах У. Найссера. В этих экспериментах испытуемый должен был найти цель — букву или последовательность букв, включенную в длинный список. Было установлено, что хорошо натренированные испытуемые могут отыскивать в списках одновременно до десяти целей. При этом скорость поиска оказалась такой же, как и в случае поиска одной цели. «Этот результат говорит против процесса последовательного поиска: если бы испытуемый искал десять заданных букв последовательно, просматривая весь список в поисках сначала одной буквы, затем другой и так далее, то это заняло бы (в среднем) гораздо больше времени, чем поиск всего лишь одной буквы»**. Факты, полученные У. Найссером, служат важным свидетельством параллельной переработки информации в рамках одной сенсорной модальности.

Таким образом, экспериментальные данные, полученные в когнитивной психологии при исследовании распознавания образов, позволяют выделить такие принципы функционирования системы распознавания образов, как принцип использования контекста и принцип параллельной обработки информации (параллельного сравнения).

Роль внимания и повторения в переработке информации. В отборе поступающего на вход сенсорной системы материала самую важную роль играют процессы внимания. Внимание

* *Клацки Р.* Память человека. М., 1978. С. 70.
** *Клацки Р.* Память человека. М., 1978. С. 70.

отбирает релевантную стоящей перед субъектом задаче информацию и блокирует иррелевантную информацию. Каким образом оно осуществляет подобные операции? Запоминается ли та информация, на которую не было специально направлено внимание?

Ответить на эти вопросы помогают данные, полученные в экспериментах с дихотическим прослушиванием и слежением. Суть процедуры всех экспериментов с дихотическим прослушиванием состоит в том, что испытуемым одновременно по двум каналам — по одному на каждое ухо — предъявляют звуковые сигналы. В результате испытуемый одновременно может слышать два сообщения. Экспериментатор просит испытуемого повторить одно из сообщений, например, то, которое подается в правое ухо. Обычно испытуемый легко справляется с такой задачей. Он настраивается только на тот канал, который указан экспериментатором, и повторяет текст, за которым он следит. Подобная процедура исследования внимания предложена Е. Черри (1953). Данные этого класса экспериментов говорят о том, что информация, иррелевантная задаче, доходит до уровня КП, а затем блокируется. На основе экспериментов с дихотическим прослушиванием один из крупнейших представителей информационного подхода Д. Бродбент предложил для объяснения процессов внимания модель фильтра. Согласно этой модели внимание пропускает информацию только по одному каналу, блокируя все остальные сигналы, на основе таких физических характеристик сообщения, как интенсивность, высота и пространственное расположение звуков. Следовательно, испытуемым известны физические характеристики того сообщения, за которым они не следят. Блокирующее устройство, по Брондбенту, расположено за уровнем КП. Оно функционирует по принципу «все или ничего», то есть информация либо проходит, либо нет.

Модель Бродбента была подвергнута критике. Эта критика прежде всего основывалась на том факте, что испытуемые воспринимают смысл информации, поступающей по тому каналу, на котором не сосредоточено внимание. Согласно модели А. Трейсман внимание действует по типу аттеннюатора, уменьшая количество информации, а не блокируя ее полностью. Однако и модель Трейсман, более гибкая, чем модель Бродбента, наталкивается на определенные затруднения. Так, если буквально следовать этой модели, то получается, что существует ступень предварительного анализа входных сигналов как по физическим характеристикам, так и по содержанию сообщения, то есть происходит распознавание смысла сообщения еще до того, как этому сообщению уделено внимание.

У. Найссер находит выход их этого положения, выделяя особый класс процессов — процессы предвнимания. Эти

процессы связаны с переработкой информации, свободной от всякого влияния произвольного контроля со стороны субъекта. Благодаря предвниманию субъект имеет в своем расположении полное неизбирательное отображение действительности, обеспечивающее приспособительную реакцию на те или иные еще не распознанные критические изменения ситуации. По-видимому, именно предвнимание лежит в основе так называемого феномена «шестого чувства» — что-то остановило, что-то заставило вздрогнуть и т.п. Изучение процессов предвнимания позволит выявить резервные возможности психического отражения человека и в будущем найти закономерности преобразования объектной детерминации образа и предметную детерминацию при возникновении в ходе эволюции вида или онтогенезе индивида необходимости приспособиться к новым значимым ситуациям. Наличие процессов предвнимания, то есть процессов активной переработки информации «за пределами основного потока обработки информации», было подтверждено в многочисленных экспериментальных исследованиях, в частности, в работах самого У. Найссера, в которых был предложен метод селективного чтения.

Повторение как регулятивный процесс. Повторение представляет собой многократное пропускание информации через хранилище памяти. Оно выполняет две функции. Первая из них заключается в том, чтобы удерживать информацию в КП, предотвращать ее забывание. Вторая функция повторения — это перевод информации из КП в ДП и, тем самым, повышение прочности следов в ДП.

На этом можно было бы завершить изложение представлений о структурном и регуляторном аспектах переработки информации и когнитивной психологии, если бы не одно обстоятельство, заключающееся в том, что само развитие когнитивной психологии привело ее к кризису, так как принципы организации знаний вообще и организации памяти в частности далеко не исчерпываются вышеизложенными принципами. Более того, поиск выхода из кризисного положения побудил ведущего представителя когнитивной психологии У. Найссера начать подлинную ревизию когнитивного подхода.

Критика когнитивного подхода к изучению памяти

Существует два рода критики. Один из них концентрирует внимание на тех моментах, которые остались за рамками данного направления. При этом встает вполне законный вопрос: «Правомочны ли те абстракции, на которые пошли создатели нового направления? Не искажают ли они действительного положения вещей?» И хотя от этого вопроса трудно отделаться замечанием типа: «я ограничил область рассмотрения данного круга проблем тем-то и тем-то», чаще всего

именно к такой отговорке и прибегают исследователи. Тем не менее вначале пойдем по этому пути и спросим: «От каких моментов многостороннего процесса познания сознательно абстрагируются представители когнитивной психологии?».

Такими моментами являются эмоции, намерения и потребности, то есть все то, ради чего осуществляется познание, ради чего действует человек, выносится за скобки в исследованиях когнитивной психологии, объявляется «независимыми переменными». Между тем, как будет далее показано, мотивы и цели действующего человека являются неотъемлемыми моментами любого познавательного процесса, в том числе запоминания и воспроизведения. Демонстрация невозможности игнорирования мотивационно-эмоциональной сферы при исследовании познания — это пример критики первого рода.

Критика второго рода предполагает сражение с противником на его собственной территории. В данном случае она основывается на выделении тех противоречий, с которыми сталкивается исследователь, если он будет анализировать факты и логику движения в русле самого когнитивного подхода. Задача такой критики в некоторой степени облегчается тем, что недавно появилось исследование, в котором раскрывается неадекватность ряда ключевых положений когнитивной психологии. Автором этого исследования, озаглавленного «Познание и реальность», является... У. Найссер. Таким образом, в развитии когнитивного подхода возникает любопытная ситуация: Найссер против Найссера.

Оценивая достижения когнитивной психологии за последние десять лет, Найссер не скрывает своего разочарования. Каковы же причины подобного разочарования? Какой выход из создавшейся ситуации предлагает У. Найссер?

Первая причина состоит в том, что лабораторные ситуации исследования познания в когнитивной психологии чрезвычайно искусственны. Так, А. Ньюэлл проанализировал 59 вариантов экспериментальных ситуаций, чаще всего используемых в лабораториях. Из этих 59 вариантов 57 основаны на искусственных лабораторных ситуациях, которые никогда не встречаются в жизни. Все эти ситуации полностью индифферентны к культуре и лишены экологической валидности. Несмотря на это в исследованиях по когнитивной психологии наблюдается отчетливая тенденция распространять теоретические положения, основанные на фактах, получаемых в одной ограниченной экспериментальной ситуации, на всю проблему памяти в целом. Наряду с этой тенденцией также проявляется тенденция допускать, что то или иное явление памяти определяется взаимоисключающими альтернативными процессами. Например, в основе забывания лежит либо механизм пассивного угасания следов, либо интерференция; форма кодирования информации в КП либо акустическая, либо образная и

т.д. Попытка такого рода привязки какой-либо определенной формы кодирования к соответствующим только ей блокам памяти вызывает критику внутри самой когнитивной психологии, поскольку получены факты, подтверждающие наличие зрительных кодов в КП.

Вторая причина связана с тем, что вне когнитивного подхода остается ряд существенных характеристик познания, играющих важную роль в повседневной жизни. Все концепции когнитивной психологии начинают рассматривать акт познания с ретинального образа. При этом, во-первых, полностью в стороне остается тот объект, который и вызвал этот образ, то есть сами свойства реальности ускользают из поля внимания когнитивных психологов. Во-вторых, кажущееся очевидным положение, что мы вначале должны получить знание, чтобы затем его использовать, нуждается в серьезной поправке. На самом деле все не так просто. В действительности правилом, а не исключением являются ситуации, когда для того, чтобы что-то воспринять, нужно вначале прогнозировать, предвосхищать то, что нужно воспринять. Основной тезис, который последовательно отстаивает У. Найссер, заключается в том, что центральными, главными в процессе познания субъекта являются ранее выработанные им антиципирующие схемы, которые заранее подготавливают его к тому, чтобы принять именно этот вид информации, а не какой-либо другой, и тем самым, контролируют познавательный процесс. Поскольку схемы представляют собой антиципации, они и являются тем посредником, посредством которого прошлое воздействует на будущее; наличная информация определяет то, что будет извлечено в будущем. Таков механизм, лежащий в основе памяти».* Эта мысль, новая для когнитивной психологии, вовсе не нова для некоторых направлений советской психологии, а также для ряда течений на западе. Она лежит в основе принципа, который можно бы назвать принципом предвосхищения.

Принцип предвосхищения как один из центральных принципов организации знаний заставляет пересмотреть основную схему процесса переработки информации в когнитивной психологии. Ведь при всем разнообразии концепций переработки информации человеком они не выходят за пределы следующей модели.

Как только что отмечалось, данная модель полностью игнорирует принцип предвосхищения и его роль в организации знаний. Она не может также дать ответа на следующие кардинальные вопросы психологии познания: «Как случается, что разные люди замечают разные аспекты объектов в одной и той же ситуации? Почему некоторые фрагменты сетчаточно-

* *Neisser V.* Cognition and Reality. San-Francisco, 1976. P. 20.

го образа воспринимаются как присущие самому объекту, а другие как независимые? Как из последовательности мгновенных взглядов рождается образ? Как происходит перцептивное научение? И, наконец, чуть ли не самый существенный вопрос о том, почему восприятие почти всегда адекватно отражает реальность, несмотря на неадекватность ретинального образа?»*. По мнению Найссера, ни на один из этих вопросов описанная выше модель не дает ответа. Она не в состоянии ответить на них, так как за скобками когнитивной психологии остается реальный содержательный процесс взаимодействия человека с миром. «Когнитивные психологии должны предпринять огромные усилия, чтобы понять то, *как осуществляется познание в обычной среде и в контексте естественной целенаправленной деятельности* (подчеркнуто мной. — *А.А.*)»**.

До тех пор, пока познание не будет рассматриваться в контексте деятельности, психологи будут вынуждены довольствоваться чисто внешними количественными характеристиками познания. Примером такой внешней характеристики, не учитывающей качественной специфики исследуемого явления, служит введенный У. Найссером принцип параллельной переработки информации. На это справедливо указывает О.К. Тихомиров: «... Часто говорят об «объеме параллельной обработки информации» как о бесспорном преимуществе человека, но при этом абстрагируются от такого важного свойства деятельности, как реализация ее качественно разнородными процессами, а не просто параллельными. Примером может служить взаимодействие осознаваемых и неосознаваемых компонентов в структуре интеллектуальной деятельности человека».*** Осознаваемость же и неосознаваемость воспринимаемого объекта в свою очередь зависят от места этого объекта в структуре деятельности. Принцип зависимости запоминаемого объекта от его места в структуре деятельности будет рассмотрен в дальнейшем.

И принцип зависимости запоминаемого объекта от его места в структуре деятельности, и принцип предвосхищения является принципами, вытекающими из рассмотрения познания как деятельности. Для этих принципов, еще раз подчеркиваем, не находится места в модели внутренней переработки человеком. Чтобы подойти к этим принципам организации знаний, нужен радикально отличный подход к познанию. Только прообраз этого подхода мы находим в новой работе У. Найссера, который предлагает принципиально иную модель

* *Найссер У.* Познание и реальность. М., 1981. С. 20.
** Там же, С. 7.
*** *Тихомиров О.К.* Философские и психологические проблемы искусственного интеллекта // Искусственный интеллект и психология / Отв. ред. О.К. Тихомиров. М., 1976. С. 11.

Рис. 2. **Модель внутренней переработки информации в восприятии**

познавательного процесса, учитывающую как взаимодействие субъекта с действительностью, так и механизмы преобразования информации. Схематично она выглядит следующим образом: восприятие рассматривается как активный процесс, процесс построения образа. Схема и наличная информация определяют то, что будет воспринято. Суть этой модели может быть выражена в ряде тезисов:

1. В каждый момент субъект имеет конструктивную антиципацию определенного вида информации, которую он способен воспринять как наличную.

2. Субъект исследует эту информацию посредством поисковой активности, деятельности, которая направляется и контролируется антиципирующей схемой, включающей в себя как план перцептивных действий, так и готовности к восприятию вполне определенных видов оптической стимуляции.

3. Полученная в процессе поисковой активности информация об объекте изменяет исходную антиципирующую схему.

Таковы основные черты новой модели Найссера. В ней пока много неопределенности. Прежде всего отсутствует содержательная характеристика такого важного компонента модели, как «схема».

Пока совершенно не разработаны представления о поисковой активности, о целенаправленной деятельности. Однако сам переход лидера когнитивной психологии к введению категории «деятельность» при анализе познания весьма показателен. Он еще раз доказывает, что без рассмотрения этой категории мы не в состоянии выделить основные принципы познания.

Помимо указанных выше затруднений, с которыми сталкиваются представители когнитивной психологии, существуют еще несколько проблем, на которые необходимо обратить особое внимание, так как они связаны с выделением принципов организации знаний.

При изложении представлений о регуляторных процессах отмечалось, что повторение выполняет функции сохранения информации в КП и переноса информации в ДП. Но что собой представляет процесс повторения? Некоторые авторы полагают, что простое механическое повторение элемента с целью удержать его в КП не ведет к упрочению следа. Р. Клацки также подчеркивает, что чисто «механическое» повто-

рение происходит довольно редко, но не дает содержательной характеристики этого процесса. Между тем в исследованиях выдающегося советского ученого Н.А. Бернштейна и в работах основоположника нового социально-психологического изучения памяти Ф. Бартлетта раскрывается природа повторения как конструктивного творческого процесса. Анализ этих работ позволяет вычленить принцип «повторения без повторения» как принцип фиксации знаний.

И наконец, представители когнитивной психологии нередко упоминают об изобретательности испытуемых, о том, что испытуемые применяют различные специальные средства, приемы для запоминания материала, что представляет не частную черту запоминания в какой-либо узкой экспериментальной ситуации, а одну из важнейших особенностей человеческой памяти. В основе этой особенности человеческого запоминания лежит принцип использования средств (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев).

Все эти принципы организации памяти человека — принцип использования средств, принцип предвосхищения, принцип зависимости запоминаемого материала от места в структуре деятельности, принцип «повторения без повторения» — сложились вне когнитивной психологии. Они и будут являться предметом обсуждения на последующих страницах данного пособия.

Литература

Основная

Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. М., 1982. С. 336.

Клацки Р. Память человека. М., 1978. С. 320.

Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. М., 1974. С. 552.

Найссер У. Познание и реальность. М., 1981. С. 230.

Дополнительная

Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. М., 1980. С. 528.

Глава III. Предвосхищение как принцип организации памяти

Отождествление памяти с прошлым опытом стало настолько привычным, что исследователи нередко не замечают очевидной неадекватности подобного отождествления. Между тем мнемическая деятельность, как и любая другая направленная деятельность человека, представляет собой активное приспособление к будущему, и, следовательно, при запоминании человек должен пользоваться такими способами действия,

которые позволили бы ему в будущем быстро и точно воспроизвести материал, необходимый для решений вставшей перед ним задачи. Эта существенная особенность памяти, как уже отмечалось, долгое время игнорировалась в когнитивной психологии. «В противовес одностороннему связыванию памяти с «прошлым опытом» нам представляется важным подчеркнуть детерминирующее значение будущего для самого закрепления устремленного к нему настоящего и «перевода» его в прошлое. Используя образное определение памяти, данное А.В. Петровским («Дверь, открытая в прошлое»), мы бы перефразировали его так: дверь остается открытой в прошлое лишь постольку, поскольку она открыта в будущее. Переход соответствующих содержаний в так называемую долговременную память в конечном счете также определяется личностной «антиципирующей оценкой» их значимости для дальнейшей деятельности индивида, зависит от ее направленности. Именно поэтому в прошлом опыте индивида оседает то и постольку, что и поскольку включается в процесс его формирования, равно как и «выпадает» из него то, что теряет значение для этого процесса. Так называемое *сохранение* информации является в этой точке зрения мерой ее *участия* в жизнедеятельности организма. В этом смысле сохранение есть тоже деятельность.»* Говоря о детерминации памяти будущим, Г.К. Середа имеет в виду прежде всего интенциональную сторону деятельности, то есть ту роль, которую выполняют предвосхищаемые цели и мотивы в закреплении в памяти тех результатов, которые необходимы для дальнейшего течения деятельности. Функция в запоминании такого рода предвосхищения, *интенционального предвосхищения* событий тщательнейшим образом изучена в отечественной психологии, и о ней мы будем говорить в разделе, посвященном принципу зависимости запоминаемого материала от его места в структуре деятельности. Здесь же мы постараемся показать, что принцип предвосхищения работает даже в тех наиболее простых актах запоминания, которые исследовались когнитивными психологами. Тем самым мы продолжим то, что выше было охарактеризовано как критика второго рода, и попытаемся показать недостаточность когнитивного подхода на его собственной территории, то есть в чисто познавательной сфере.

Для этого мы обратимся к одному из направлений отечественной психологии, в котором вопрос о связи памяти с предвосхищением будущих событий является центральным. Мы имеем в виду концепцию *вероятностного прогнозирования*, разрабатываемую И.М. Фейгенбергом. Эта концепция

---

* *Середа Г.К.* О структуре учебной деятельности, обеспечивающей высокую продуктивность запоминания // Проблемы психологии памяти / Отв. ред. П.И. Зинченко. Харьков, 1969. С. 17.

занимает как бы промежуточное положение между когнитивной психологией и общепсихологической теорией деятельности. Ее нельзя отнести к классу чисто когнитивных теорий, по меньшей мере, по двум причинам. Во-первых, в концепции вероятностного прогнозирования стержневым является *принцип предвосхищения с опорой на вероятностную структуру прошлого опыта.* Причем, и это следует особенно подчеркнуть, роль этого принципа раскрывается именно на материале познавательных процессов. Во-вторых, в концепции вероятностного прогнозирования постоянно акцентируется внимание на *адаптивном* характере мнемических процессов. С другой стороны, вероятностное прогнозирование до самого последнего времени изучалось вне контекста деятельности человека, изолированно от нее. В результате в этой концепции, как и в концепциях когнитивного подхода, в тени остается интенциональное предвосхищение, без которого нет процесса познания и которое оказывает существеннейшее влияние на сам процесс вероятностного прогнозирования. К концепции вероятностного прогнозирования полностью относится то критическое замечание, которое высказано О.К. Тихомировым по поводу представлений о механизме «предсказания» в работах по «искусственному интеллекту»: «В работах по «искусственному интеллекту» часто рассматривается механизм «предсказания». Например, уже такое «предсказание» у животных, как образование условных реакций есть формирование сигнального значения раздражителя, которое предполагает отношение к потребностям организма. У человека же этот процесс, например, в ситуации борьбы, может включать предсказание смысла действий, психического состояния другого человека. *Предсказание «символов» и предсказание смыслов — это качественно разнородные процессы* (подчеркнуто мною. — *А.А.*)».* Именно о предсказании символов, вероятностных характеристик появления тех или иных событий идет речь в концепции вероятностного прогнозирования. Но, повторяем, представления о вероятностном прогнозировании представляют интерес, так как в них отчетливо выражено значение принципа предвосхищения для организации памяти.

Вначале будет изложена основная идея модели организации памяти индивида, которая бы позволила обеспечить вероятностное прогнозирование тех или иных событий, а затем будут рассмотрены некоторые формы патологии познавательных процессов, в основе которых лежит нарушение актуализации прошлого опыта.

Начнем с определения вероятностного прогнозирования.

---

* *Тихомиров О.К.* Философские и психологические проблемы искусственного интеллекта // Искусственный интеллект и психологии / Отв. ред. О.К. Тихомиров. С. 23.

И.М. Фейгенберг определяет вероятностное прогнозирование, как предвосхищение будущего, основанное на вероятностной структуре прошлого опыта и информации о наличной ситуации. «Прошлый опыт и наличная ситуация дают основания для выработки гипотез о предстоящем будущем, причем каждой из гипотез приписывается определенная вероятность. В соответствии с таким прогнозом осуществляется подготовка к действиям в предстоящей ситуации, приводящим с наибольшей вероятностью к достижению некоторой цели» *.

Каким образом должна быть организована память, чтобы она позволяла осуществлять вероятностное прогнозирование? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к модели памяти, предложенной И.М. Фейгенбергом.

Отправным для этой модели является представление индивида как системы, живущей в вероятностно организованной среде и представляющей собой некоторую последовательность событий А, В, С..., следующих в случайном порядке с некоторыми условными и заданными вероятностями друг за другом. То есть для того, чтобы построить модель памяти, И.М. Фейгенберг оказывается вынужденным с самого начала свести среду организма к последовательности событий. Следующий шаг — это изображение модели этой системы в виде каталожного шкафа с выдвижными ящиками. Оставим в стороне то, насколько правомочны оба этих допущения, и попробуем вслед за автором заставить эту систему работать.

«В самом начале, пока эта система не приобрела опыта, память ее пуста — это шкаф с пустыми каталожными ящиками. Назовем буквой А первое событие, с которым встретилась система. После этого события на один из ящиков модели памяти наклеивается метка «А». Тем самым в память записано, что событие А имело место в опыте системы. Точно так же новый ящик заводится для каждого впервые встретившегося события. Пусть после события А наступило событие В. Тогда заводится ящик для В (поскольку В встретилось впервые), и, кроме того, карточка «В» ставится в ящик А — фиксация в памяти того, что В было после А. Карточка с записью прошедшего события каждый раз (в какой бы раз ни произошло событие) ставится в ящик того события, которое предшествовало данному. Каждая новая карточка ставится в ящик впереди других карточек.

Сформированная таким образом память уже может обеспечить системе возможность вероятностного прогнозирования предстоящих событий и, следовательно, возможность предна-

* *Фейгенберг И.М.* О вероятностном прогнозировании // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / Под ред. И.М. Фейгенберга, Г.Е. Журавлева. М., 1977. С. 3.

стройки — подготовки к действиям, адекватным прогнозируемым событиям.

В простейшем случае прогноз осуществляется следующим образом. Чтобы построить прогноз событий после того, как произошло некоторое событие (например, В), извлекается ящик, соответствующий последнему происшедшему событию (В). В этом ящике подсчитывается доля карточек А по отношению ко всему числу карточек в ящике — это и будет вероятность, с которой прогнозируется наступление события А; доля карточек В по отношению ко всем карточкам составит вероятностный прогноз наступления события В и т.д. Таким образом для прогнозирования используется вся память, накопленная за всю «жизнь» системы. В частном случае, если после события А всегда следовало только определенное событие (например, В), ящик А будет заполнен только карточками В. В этом случае событие В будет прогнозироваться после А с вероятностью I, то есть система будет «абсолютно уверена», что, если произошло событие А, то наступит именно В.

Однако такая «память на всю жизнь» оказывается весьма ненадежной, если система живет в среде, вероятностные характеристики которой со временем изменяются. Чтобы сделать прогнозы хоть сколько-нибудь соответствующими изменившейся среде, система должна «прожить» в этой среде отрезок времени, соизмеримый с уже прожитой ранее «жизнью». Система оказывается косной, плохо адаптирующейся к изменяющимся внешним условиям. При этом, чем «старше» система, тем труднее она приспосабливается к изменяющейся среде. Опыт, приобретенный за последнее время, играет все меньшую роль по сравнению с длительно накопленным старым опытом.

Чтобы устранить этот дефект, можно было бы осуществить вероятностное прогнозирование, опираясь не на «память всей жизни», а лишь на опыт последнего периода.

Если произошло событие А, то модель просматривает первые карточки в ящике А и подсчитывает, какую часть от N составляют карточки событий А, В, С и т.д. В соответствии с полученными величинами и прогнозируются вероятности возникновения событий А, В, С ... и осуществляется преднастройка к соответствующим действиям*.

Далее, делая описанную модель вероятностно-организованного прошлого опыта более жизнеспособной, адаптивной, И.М. Фейгенберг наделяет ее рядом параметров. Прежде всего вводится параметр «прогнозирование с учетом коэффициента давности», благодаря которому старый опыт не отбрасывается и одновременно больший вес приобретает опыт последнего периода жизни. Далее вводится коэффициент «неожиданности

---

* *Фейгенберг И.М.* Мозг. Психика. Здоровье. М., 1972. С. 61 — 62.

событий», посредством которого характеризуется значимость для организма тех или иных событий: событие запоминается тем сильнее, чем больше оно вызвало удивления у субъекта. Еще одним шагом на пути увеличения адаптивности этой модели является введение представлений о пороге «вероятностного прогноза», нарушение которого влечет за собой дезорганизацию вероятностной структуры прошлого опыта, актуализацию маловероятных признаков при опознании ситуации, обобщении и т.п. наряду с существенными высоковероятными признаками событий. И.М. Фейгенберг в связи с этим пишет: «... Одним из возможных вариантов нарушений опоры на вероятностную структуру прошлого опыта в организации действия является повышение в патологии «порога вероятностного прогноза». Наличие этого порога у здоровых людей как бы упрощает актуальную модель среды, облегчая организацию действия в чаще встречающихся ситуациях. Упрощение модели среды обеспечивает адекватную реакцию на более часто встречающиеся события. Однако упрощение актуальной модели среды целесообразно лишь до определенного предела. Дальнейшее упрощение этой модели становится невыгодным, так как слишком сужает круг ситуаций, в которых осуществляется адекватная преднастройка к действиям. Именно это и наблюдается у некоторых больных шизофренией и выражается в повышении порога вероятностного прогноза. Все ситуации, вероятность возникновения которых ниже порога у данного субъекта, находятся в равном положении в том отношении, что никакой адекватной им преднастройки не происходит»*.

Выше мы описали, как реализуется принцип предвосхищения с опорой на вероятностную структуру прошлого опыта в концепции вероятностного прогнозирования. Следуя традиции своего учителя Н.А. Бернштейна, И.М. Фейгенберг строит модель памяти таким образом, чтобы она обеспечивала адаптивное целесообразное поведение в изменяющейся среде, а не изолирует процессы памяти из контекста биологической эволюции. В этой концепции, несмотря на все указанные ранее ее ограничения, выступает тот факт, что при осуществлении любого поведенческого акта *субъект поведения приходит в настоящее не прямо из прошлого, а строит это настоящее как реализацию предвосхищаемого будущего, опираясь на репрезентативную модель внешнего мира*. В концепции вероятностного прогнозирования, однако, учитывается лишь одна из многочисленных характеристик мира — вероятностная структура окружающей среды, и вся модель среды, модель прошлого опыта, построена только на основе этой характери-

---

* *Фейгенберг И.М.* Порог вероятности прогноза и его изменения в патологии // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / Под ред. И.М. Фейгенберга, Г.Е. Журавлева. М., 1977. С. 186.

стики. Как связывается вероятное будущее («вероятностное предвосхищение») с потребным будущим («интенциональное предвосхищение»), в каких взаимоотношениях между собой находятся эти два вида предвосхищения? Как соотносится вероятностное прогнозирование с прогнозированием, предсказанием смыслов? И наконец, какое место в структуре направленной деятельности занимает механизм вероятностного прогнозирования? Все эти вопросы пока так и остаются только вопросами и ждут своего решения.

Литература

Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / Под ред. И.М. Фейгенберга, Г.Е. Журавлева. М., 1977. С. 392.

Фейгенберг И.М. Мозг. Психика. Здоровье. М., 1972. III с.

Глава IV. **Повторение без повторения как принцип функционального развития памяти**

Старое сказочное высказывание «пойди туда — не знаю куда, найди то — не знаю что» имеет гораздо более глубокий смысл, чем это может показаться с первого взгляда. Дело в том, что в реальной жизненной ситуации встреча с такого рода «плохо сформулированными задачами», которые предстоит решить, или «плохо определенными» категориями, которые предстоит опознать, является, скоре правилом, чем исключением. Разграничение всех типов задач на «хорошо сформулированные» и «плохо сформулированные» было предложено М. Минским, подчеркивающим, что «под этим (под «хорошо сформулированными задачами» — *А.А.*) мы понимаем, что для каждой задачи в нашем распоряжении имеется какой-то систематический метод, позволяющий определить, когда приемлемо предложенное решение»*. Введенное М. Минским разграничение на «хорошо сформулированные» и «плохо сформулированные задачи» может быть перенесено и на категории объектов, подлежащих опознанию. Так, У. Найссер отмечает, что, по определению Минского, группа всех образов, созданных путем поворота данной фигуры под различными углами, является «хорошо сформулированной категорией», поскольку существуют фиксированные критерии для решения, принадлежит ли каждая новая фигура к этой категории или нет. К «плохо сформулированным категориям» относится, например, различие между красотой и безобразием, творческой наукой и компеляторской деятельностью, нормой и патологией.

* *Минский М.* На пути к искусственному интеллекту // *Фейгенбаум Э., Фельдман Дж.* Вычислительные машины и мышление. М., 1967. С. 40.

Буква «s» при случае может быть названа цифрой «5» или «змеей» и т.п. Итак, к плохо сформулированным категориям можно отнести большинство ситуаций, которые приходится распознавать, и в которых необходимо действовать в повседневной жизни. Для таких ситуаций характерны две следующие черты. Во-первых, в «плохо сформулированных» задачах или «плохо определенных» категориях всегда требуется начать решение с чего-то неопределенного и превратить его в конечный объект, который сам может быть определен лишь по отношению к каким-либо очень общим требованиям. Во-вторых, при решении «плохо сформулированных» задач, как и при опознании «плохо определенных» категорий, постоянно приходится обращаться к частным, разовым способам решения, применимым лишь к данному конкретному случаю*. Анализируя подобные ситуации в контексте проблемы распознавания образов, У. Найссер ставит целый ряд вопросов: Допустима ли теория шаблона перед лицом всех этих данных? Каким образом смог бы стимул на входе, предварительно смещенный, увеличенный или повернутый, найти свой шаблон? Каким образом смог бы единый шаблон быть верно соотнесенным с каждым членом плохо сформулированной категории? Из логики рассуждений Найссера вытекает, что неясно лишь, что представляют собой шаблоны, эталоны, посредством которых удается распознавать плохо сформулированные категории.

Однако существует другой кардинально отличный путь анализа проблемы решения «плохо сформулированных» жизненных задач и опознания «плохо определенных» категорий. Этот путь приводит к принципу «повторения без повторения», выделенному при исследовании двигательной памяти, двигательных навыков известным советским ученым Н.А. Бернштейном. Этот же принцип имплицитно содержится в работах Ф. Бартлетта, занимающегося изучением «памяти-рассказа», вербальной памяти.

Вначале мы рассмотрим представления Ф. Бартлетта о запоминании, а затем и сам принцип «повторения без повторений» Н.А. Бернштейна. Такой порядок изложения обусловлен тем, что у Бартлетта более отчетливо описана феноменология явлений запоминания, а у Бернштейна — механизм от феноменологии к объяснению механизмов запоминания.

В своих работах Бартлетт решительно выступает против сведения сущности процесса запоминания к просто повторным возбуждениям следов, то есть к чистой репродукции. Он пишет: «Первым делом *избавимся от представления о том, что память является прежде всего удваивающей или воспроизводящей. В мире с постоянно изменяющейся средой буквальное воспроизведение имеет чрезвычайно малое значение.*

---

* См.: *Рейтман У.* Познание и мышление. М., 1968. С. 297.

Так обстоит дело и с припоминанием, и с воспроизведением удара в игре мастеров в теннис. Мы можем представить себе, что повторяем серию движений, давно заученных с помощью учебника или учителя. Но изучение телодвижений показывает, что в действительности мы каждый раз *строим* удар заново на основе непосредственно предшествующего баланса поз и оперативных требований игры. Каждый раз мы выполняем его, и каждый раз он имеет свои собственные особенности... *Запоминание в гораздо большей степени является делом конструирования, чем только воспроизведения* (подчеркнуто мною. — *А.А.*)»*.

Из приведенного отрывка мы видим, что Бартлетт отстаивает положение о том, что *запоминание носит творческий конструктивный характер*. Припоминая те или иные события, человек каждый раз как бы заново конструирует их, опираясь на свои личностные установки, эмоции, интересы и на ту информацию о реальной ситуации, которую он воспринял в прошлом.

К подобного рода идеям о процессе запоминания Бартлетт пришел на основе анализа особенностей припоминания рассказов, которые он выделил посредством метода повторного воспроизведения. Метод повторного воспроизведения состоит в следующем: испытуемому предлагают рассказ, содержащий дискуссию или отрывок прозы, и просят, чтобы он постарался заучить этот материал. Первую попытку воспроизведения испытуемому обычно предлагают предпринять через 15 мин после предъявления. Далее повторные воспроизведения следуют с интервалами возрастающей длительности. Весь материал записывается испытуемым во время припоминания. Цель, которую ставил перед собой Ф. Бартлетт, применяя этот метод, заключалась в том, чтобы выявить те изменения, преобразования, которые испытуемый привносит в текст рассказа при следующих друг за другом повторных воспроизведениях. Следует особо подчеркнуть, что испытуемые ничего не знали об этой цели эксперимента.

При подборе текста Бартлетт руководствовался несколькими соображениями. Во-первых, он старался подобрать рассказы, в которых описывалась ситуация, отличная по уровню культуры и социального окружения от уровня культуры и социального окружения испытуемых. Подобные тексты подбирались для того, чтобы рельефнее выступало влияние социальных установок и норм на характер припоминания. Во-вторых, некоторые события, следующие друг за другом в рассказе в хронологическом порядке, не имели явной логической взаимосвязи. В-третьих, в тексте рассказа содержалось событие, касающееся области сверхъестественных явлений. Иными сло-

* *Bartlett F.C.* Remembering. Cambridg, 1950. C. 201.

вами, Бартлетт специально ставил перед испытуемыми неопределенные, весьма расплывчатые задачи, которые выше были отнесены к классу «плохо сформулированных задач», тем самым максимально приближая лабораторную ситуацию исследования запоминания к естественной обстановке.

В результате анализа припоминаний у разных испытуемых через разные интервалы времени (некоторые воспроизведения проводились через несколько лет) Бартлетт выделил ряд наиболее характерных особенностей припоминания.

Постоянство некоторой мысленной схемы относительно общей темы легенды в воспроизведениях.

Общая схема рассказа претерпевает наибольшие изменения при первом воспроизведении. Испытуемый сразу же относит рассказ к какой-то привычной ему категории историй, определяет его жанр, и впоследствии общая схема и план рассказа изменяются довольно мало. При этом в зависимости от выбранной испытуемым общей схемы и его отношения к такой категории схем на первый план выступают различные детали рассказа. Так, например, многие испытуемые при воспроизведении рассказа «Война духов»* (см. на русском языке) пытались сдвинуть момент появления духов к самому началу истории, нарушая, тем самым, порядок изложения событий. Выбор общей мысленной схемы оказывает также влияние на стиль изложения. Если испытуемый сближает рассказ с какой-то историей из газеты и, вообще, осовременивает его, то он привносит и соответствующие изменения в текст рассказа. Например, фразеология становится более журналистской. Появляются выражения типа: «отказался, обосновывая семейными узами», «постарался более подробно рассказать об этом рискованном предприятии» и т.п.

Кроме того уже в ходе первых воспроизведений, как правило, появляется две тенденции — тенденция к значительному сокращению рассказа и тенденция к более последовательному, правильному изложению рассказа, чем он был в первоначальном виде.

Процесс рационализации. Основная функция рационализации заключается в том, чтобы преобразовать материал рассказа в социально и интеллектуально приемлемом для испытуемого направлении, так, чтобы материал согласовался с интересами и установками личности, Бартлетт вычленяет три разных вида рационализации.

Первый вид — это *«умышленная»*, сознательно проводимая испытуемым рационализация, которая приводит к логической интерпретации рассказа. Так, в рассказе «Война духов» многими испытуемыми «что-то черное» интерпретировалось как материализация дыхания умирающего человека. Или дру-

* См.: *Клацки Р.* Память человека. М., 1978. С. 209.

гой пример, касающийся не отдельной детали рассказа, а всего рассказа в целом. С самого начала испытуемый дает оценку рассказу, заявляя: «Это — сон убийцы». Затем все повествование идет в этом стиле. При первом виде рационализации испытуемый как бы находит для себя логическую интерпретацию, объяснение неясностей, непонятностей, то есть наполняет все логические или социальные «разрывы» в тексте значением. Называть этот процесс полностью «умышленным» — не совсем точно. Обычно ему предшествует некоторая пауза в изложении рассказа. Сама же вызывающее замешательство фраза «что-то черное вышло изо рта» воспринимается как символ. При повторных воспроизведениях все эти символические материалы или факты в конце концов полностью замещаются тем, что они, по мнению испытуемых, символизировали в оригинальном тексте. Таким образом, в ходе повторных воспроизведений испытуемый не просто механически воспроизводит подобные факты и рассказы, а ведет с ними постоянную работу, активно преобразовывая их в приемлемую для него форму.

Второй вид рационализации — неосознаваемая рационализация во всех воспроизведениях. Для этого вида рационализации характерно то, что испытуемый вносит преобразования в текст рассказа, сам не отдавая себе в этом отчета. Для второго вида рационализации специфично то, что в нем индивидуальные интересы и склонности испытуемого прямо определяют происходящую трансформацию текста. Типичным примером подобной рационализации является превращение термина «духи» в название клана и, тем самым, полное устранение из рассказа сверхъестественного элемента. Испытуемый, трансформировавший материал таким образом, был антропологом и занимался историей индейских кланов. Приведенный пример рационализации доказывает, насколько большое влияние может оказать профессиональный интерес на припоминание.

Третий вид рационализации тесно связан со вторым и протекает бессознательно. В этом случае некоторые особые детали как бы машинально приобретают привычные черты. Так, необычные предметы подменяются принятыми в данной культуре и социальной группе. Охота на тюленей подменяется «ловлей рыбы», вместо «каноэ» при припоминании говорится «лодка», вместо «грести гребком» — «грести веслом» и т.д. Если второй вид рационализации различен у разных испытуемых, то в третьем виде проявляются общие особенности испытуемых одной социальной группы.

Таковы три вида рационализации, выделенные Бартлеттом. Говоря о природе рационализации, Бартлетт предостерегает против сведения рационализации к установлению связи между новыми данными и прошлым опытом, старыми накопленными

знаками. Он особо акцентирует внимание на том, что процесс рационализации зависит от *активного предрасположения личности, от предубеждения или специфической тенденции реагирования*, которые актуализированы в испытуемом новым материалом и которые определяют формирование новых тенденций в связи со старыми. Далее, по Бартлетту, процесс рационализации является одновременно *интеллектуальным и аффективным, эмоциональным*. Так, например, из 20 испытуемых только двое пренебрегли ссылкой на родственников при объяснении отказа пойти на войну. Дело в том, что большинство испытуемых были или могли оказаться в ситуации, описанной в рассказе. Отсюда и возникновение эмоциональной реакции, тревоги за родственников, которая способствовала сохранению этого личностно значимого эпизода в памяти.

Кроме детального рассмотрения роли рационализации в припоминании Бартлетт описывает особенности запоминания необычных деталей, различные дополнения и включения в текст припоминаемого рассказа и т.п. Все эти особенности припоминания рассказов убедительно подтверждают тезис Бартлетта о том, что *припоминание есть активный творческий процесс, детерминируемый сформированными в прошлом опыте «схемами» и установками личности*, а не только воспроизведение индивидуальных следов различных событий. У.Ф. Бартлетта мы находим развернутое, хотя и не вполне ясное, определение понятия «схема». «Схема представляет собой активную организацию прошлых реакций или прошлого опыта, которая... всегда принимает участие в любой хорошо приспособленной органической реакции. Когда в поведении налицо последовательность или систематичность, отдельная реакция возможна только потому, что она связана с другими побочными реакциями, которые были серийно организованы, но которые действуют не просто как индивидуальные элементы, идущие один за другим, а как *единое целое*. Руководство посредством таких схем является наиболее надежным из всех способов, с помощью которых на нас может воздействовать опыт, имеющий место когда-нибудь в прошлом»*. Бартлетт предполагает, что «схема» проявляется в мышлении, восприятии и запоминании. Соприкасаясь со схемой, приходящая стимуляция наполняется значением. «Схема» включает классификации сходных ситуаций и способов реагирования, соответствующих этим ситуациям. Под влиянием установок и ожиданий, вызванных инструкцией, интересом, мотивом, у человека в определенной ситуации актуализируются соответствующие этой ситуации схемы и затормаживаются другие. Но один из всех важных моментов в теории Бартлетта состоит в

* *Bartlett F.C.* Remembering. C. 201.

том, что схемы не только детерминируют процесс запоминания, участвуют в строительстве этого процесса, но и сами изменяются в процессе запоминания.

Резюмируя свой взгляд на запоминание, Бартлетт заключает: «Запоминание не есть повторное возбуждение бесчисленных, фиксированных, безжизненных и фрагментарных следов... Воспоминание есть построение, которое, главным образом, протекает на основе установки, и его общее действие является оправданием установки личности»*.

Итак, через всю концепцию Бартлетта красной нитью проходит мысль, что запоминание представляет собой конструктивный акт, что за повторными воздействиями стимуляции и повторными воспроизведениями скрывается активная работа субъекта с материалом, детерминируемая схемами и находящая свое феноменологическое выражение в самых различных преобразованиях припоминаемого текста (механизмы рационализации). Бартлетт постоянно декларирует, что в прошлом опыте фиксируются не индивидуальные следы, а связанные с интересами и установками личности целостные схемы (ср. с У. Найссером), которые живут и развиваются. Эта идея является с нашей точки зрения в принципе верной, но ухватывающей лишь поверхностные особенности сложнейшего процесса запоминания как построения. Для того, чтобы проникнуть в глубь этого процесса, необходимо обратиться к теории уровней построения движений классика советской психологии и физиологии Н.А. Бернштейна.

Как уже отмечалось, именно Н.А. Бернштейну принадлежит мысль, что упражнение, в котором закрепляется тот или иной навык, есть «повторение без повторения». Этот принцип вытекает как из самой теории построения движений Н.А. Бернштейна, так и из его критики ассоциативных, в частности, условно-рефлекторных концепций закрепления следов памяти. Эта критика и сегодня является более чем актуальной. Поэтому мы вначале остановимся на ней, а затем перейдем к рассмотрению представлений Бернштейна об уровнях регуляции построения движений, роли в этом процессе двигательной задачи в фазах становления такой формы памяти, как двигательный навык.

В традиционной физиологии, как и в психологии, долгое время господствовал взгляд на запоминание, на индивидуальное прижизненное запечатление следов в центральной нервной системе как на механическое *проторение связующих путей в мозгу* в результате многочисленных настойчивых повторений условного сочетания. Этот взгляд распространялся не только на выработку условных связей у животного, но и на запечатление двигательных умений у человека. Возникновение и того

* Там же. С. 213.

и другого объяснялось при посредстве многократных повторений двигательного упражнения. По мнению Н.А. Бернштейна, такая интерпретация выработки двигательного навыка у человека наталкивается на целый ряд капитальных затруднений.

«Первое капитальное различие (между закреплением условных связей и выработкой двигательных умений у человека. — *А.А.*) в том, что вся постановка эксперимента по выработке условной связи у животного обусловливает его полную пассивность к предъявляемым ему раздражениям. Это хорошо подтверждается хотя бы частным возникновением у подопытных животных сонного торможения, являющегося истинным бичом опытов по условным рефлексам. В противоположность этому каждый из этапов выработки навыка представляет собой не пассивное «отдавание» воздействиям, идущим извне, а активную *психомоторную деятельность*, образующую и внешнее оформление, и самую сущность двигательного упражнения. Эта интенсивная деятельность сооружает двигательный навык как своего рода постройку...»*.

Второе различие связано с тем, что гипотеза проторения трактует процесс выработки навыка как монотонное пассивное заучивание, «зазубривание», в котором основное внимание уделяется лишь числу повторений движения, а не тому, какая работа стоит за этими повторениями. В действительности формирование навыка, как будет показано далее, представляет собой цепь сменяющих друг друга фаз разного смысла.

Третье различие, а, тем самым, и третье затруднение, с которым сталкиваются представители ассоциативной и условнорефлекторной концепции проторения путей, связано с представлением этой концепции о *медленности*, чрезвычайной длительности *запечатления условных связей*. Для представителей условнорефлекторной концепции столь большая длительность выработки условнорефлекторной связи была чем-то само собой разумеющимся. В качестве объяснения медлительности выработки рефлексов давалась ссылка на низкие временные коэффициенты центральной нервной системы. Однако такая ссылка не выдерживает критики. Она рассогласуется с фактами запечатлений с одного раза значимых, имеющих непосредственное отношение к потребностям животного, сигналов и с данными о скоростных показателях нервной системы. «Дело выглядит совершенно иначе, если на место однородного запечатления в том или ином центре поставить то, что имеет место в действительности: *многофазное активное строительство* в сенсомоторных уровневых системах мозга»**.

Четвертое затруднение ассоциативной гипотезы проторения касается трактовки представителями этой гипотезы формы

* *Бернштейн Н.А.* О построении движений. М., 1947. С. 174.
** *Бернштейн Н.А.* О построении движений. С. 174.

сохранения навыка как *стойкого запечатленного следа* в виде *эффекторной формулы* движения. Такой стандартной формулы, отмечает Н.А. Бернштейн, в принципе не может образоваться в центральной нервной системе, так как что бы человек ни делал, бежал бы по неровному месту, плыл при волнах, боролся с другими животными или выполнял тот или иной рабочий процесс, — всегда и всюду он занимается преодолением сил, из категорий *неподвластных, непредусмотримых и не могущих быть преодоленными никаким стереотипом движения, управляемым только изнутри*. «Неосторожное отметание из поля зрения этих процессов активного взаимодействия с неподвластным окружением... повело прежде всего к тому, что *принцип обратной сенсорной связи*, который именно на двигательных объектах мог быть легко усмотрен и обоснован уже 100 лет назад, оставался в тени до недавнего времени»*. Таким образом, положение о существовании в центральной системе стандартного стойкого следа, раз возникшего, а затем в ходе повторений только закрепляемого, вступает в противоречие с самой сущностью процесса двигательной координации, которая состоит в преодолении избыточных степеней свободы движущегося органа, в непрерывном прилаживании эффекторных импульсов к внешним условиям, которые постоянно меняются и требуют контроля со стороны различных сенсорных систем.

И наконец, еще одно возражение против представления и закрепления навыка как процесса механического проторения. Это возражение прямо выводит на принцип «повторения без повторения», как принцип запоминания и воспроизведения:

«Если бы упражнение или тренировка навыка сводились к проторению или продалбливанию чего-либо на основе бесчисленных повторений, то это не могло бы привести ровно ни к чему хорошему, так как именно в начале развития навыка, когда движения неправильны и неловки, затверживать-то и нечего. Это обстоятельство еще с одной стороны подчеркивает ошибочность «проторительных» концепций. Диалектика развития навыка как раз и состоит в том, что там, где есть *развитие*, там, значит, каждое следующее исполнение лучше предыдущего, то есть, не *повторяет* его; поэтому упражнение есть в сущности *повторение без повторения*. Разгадка этого кажущегося парадокса в том, что упражнение представляет собой *не повторение и не проторение движения, а его построение*. Правильно проводимое упражнение повторяет раз за разом *не средство, используемое для решения* данной

* *Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. С. 224.

двигательной задачи, а процесс решения этой задачи, от раза к разу изменяя и улучшая средства»*.

Вот наиболее отчетливая формулировка сущности принципа «повторения без повторения». Как и Ф. Бартлетт, Н.А. Бернштейн показывает, что любая направленная деятельность субъекта представляет собой конструктивный процесс, направленный на решение той или иной задачи. Рассматривать акт запоминания, игнорируя роль задачи, — значит заведомо подменить реальную картину запоминания уплощенной «дурной» абстракцией.

Концепция Н.А. Бернштейна дает ключ к структуре процесса развития двигательного навыка, двигательной памяти. В ней отчетливо прослеживается влияние двигательной задачи на уровень построения навыка. «Каждая двигательная задача находит себе, в зависимости от своего содержания и смысловой структуры, тот или иной уровень (уровень регуляции движений. — *А.А.*), иначе говоря, сенсорный синтез, который наиболее адекватен по качеству и составу образующих его афферентаций и по принципу их синтетического объединения, требующемуся решению этой задачи»**. По Н.А. Бернштейну, в каждом двигательном акте необходимо различать: 1) его смысловую структуру; и 2) его двигательный состав. Процесс двигательного акта протекает по принципу рефлекторного кольца, а это значит, например, что любое отклонение звена двигательного акта от конечной траектории приводит к тому, что на основании полученной информации об этом отклонении в эффекторный поток вносятся необходимо коррективы. Такие акты корригирования осуществляются не отдельными афферентационными системами, а целыми синтезами, которые и представляют собой *уровни построения движений*. Лишь первые шаги при формировании двигательного навыка осуществляются под непосредственным присмотром ведущего уровня, который задает общую программу выполнения двигательного акта. Движения начинающего пианиста, совершаемые под непосредственным контролем ведущего уровня, порывисты и неуверенны до тех пор, пока ведущий уровень не передаст своих полномочий по техническому выполнению двигательного акта ответственным за черновую оснастку движения нижележащим уровням, то есть пока не произойдет автоматизация двигательного акта. Процесс перехода с ведущего осознаваемого уровня организации движений на фоновые, «черновые» уровни регуляции Н.А. Бернштейн называет *автоматизацией* двигательного навыка. Этот процесс имеет определенную фазовую динамику.

Развернутость двигательного навыка, большие возможности

---

* *Бернштейн Н.А.* О построении движений. С. 179.

** *Бернштейн Н.А.* О построении движений, С. 35.

объективной регистрации различных параметров движения позволяют на материале изучения двигательной памяти увидеть те фазы запечатления построения навыка, которые остаются скрытыми при анализе других видов памяти (вербальной, образной).

Многомерный системный процесс построения двигательного навыка Н.А. Бернштейн разбивает на два периода: *период выработки двигательного навыка* и *период стабилизации*. В свою очередь каждый из этих периодов разбивается на несколько различных фаз. Далее будет дана краткая характеристика качественно отличных фаз развития навыка.

Период выработки навыка. *1. Фаза определения ведущего уровня построения навыка.* С этой фазы начинается освоение, становление движения. Если перед человеком встает какая-либо новая двигательная задача, например, изображения на бумаге заданной фигуры или косьбы, то сразу руководство осуществлением движения берет на себя так называемый уровень предметных действий. Бернштейн подчеркивает, что первые попытки выполнения движений «эмбрионы будущего навыка» строятся как одноуровневые акты, то есть на первых порах все движение осуществляется под сознательным контролем со стороны ведущего уровня.

2. Фаза определения двигательного состава навыка. Под двигательным составом движения Н.А. Бернштейном подразумевается все, что относится к форме и внешнему характеру движения. Так, в спортивных навыках двигательный состав более или менее точно совпадает с так называемым *стилем* этих движений (например, кроль в плавании и т.п.). Выбор двигательного состава определяется как двигательной задачей, так и индивидуальными особенностями личности. Поэтому существенную роль на этой фазе играет индивидуальная пригонка особенности двигательного состава к личным свойствам упражняющегося — телосложению, физиологическим характеристикам моторной периферии и т.п.

3. Фаза выявления потребных сенсорных коррекций и развертки сенсорных коррекций по адекватным уровням построения движения. Если во второй фазе учащийся устанавливал, как будут выглядеть (снаружи) те движения, из которых слагается изучаемый им навык, то в третьей фазе он доходит до того, как должны ощущаться и сами движения, и управляющие ими сенсорные коррекции. Дело в том, что встающая перед субъектом новая двигатальная задача, как правило, мало стандартна, неоднозначна, как и те движения, координации и коррекции, которые образуют ее решение. Н.А. Бернштейн пишет: «Осваивая новый для нее вид задач, центральная нервная система вбирает и *впитывает в себя целые потоки рецепций, характерных для задач этого вида и определяющих потребные для них сенсорные коррекции*. По

ходу этого осваивании центральная нервная система *практически сталкивается с широким разнообразием вариантов задачи.* Применяя выражение, вошедшее уже в обиход у психологов, можно было бы сказать, что по ходу формирования навыка совершается обыгрывание всех этих вариантов. Неоспоримо, что чем полнее и надежнее освоен двигательный навык, тем шире круг вариантов и осложнений задачи, которые не приводят к дезориентации и деавтоматизации и для решения которых субъект находит для себя адекватные координационные ресурсы»*. Определив, что нуждается и в корригировании, какие сенсорные системы и какие фоновые уровни обладают в своем арсенале наиболее подходящими средствами для этих коррекций, центральная нервная система распределяет различные компоненты двигательного акта по тем уровням регуляции движений, которые четче всего обслужат реализацию данного компонента.

4. Фаза автоматизации навыка. Автоматизация, как уже отмечалось выше, понимается Н.А. Бернштейном как переключение ряда технических компонент осваиваемого движения в нижележащие уровни построения. Например, если акт скорописи автоматизирован, то различные его компоненты распределены по разным уровням построения. Уровни символических координаций и предметных действий являются ведущими. Они ответственны за смысловую структуру письма. Для этих уровней буквы выступают не как геометрические конфигурации, а как смысловые схемы, связанные со звуковым и начертательными образами слов. Уровень пространственного поля (уровень С, который является «специалистом» в выполнении таких движений, как ходьба, плавание, акробатические движения и т.п.) в акте скорости играет подчиненную роль. Он отвечает как за квалифицированную хватку и держание орудия письма, так и за движение кончика пера по поверхности бумаги. Еще более черновую работу выполняет уровень синнергий и штампов (В). Этот уровень обеспечивает плавную округлость движения и его временной ритмический узор. Самое низкое место в иерархии уровней построения движений занимает подкорковый палеокинетический уровень (А), на долю которого приходится обеспечение общего тонического фона пишущей конечности и всей рабочей позы пишущего человека. Таким образом, на фазе автоматизации состава и сенсорных коррекций по уровням в целом завершена. На этой фазе завершается период выработки навыка и начинается период его стабилизации.

Период стабилизации навыка. *1. Фаза срабатывания координационных элементов навыка между собой.* На этой фазе осуществляется осваивание фоновыми уровнями компо-

---

* *Бернштейн Н.А.* О построении движений. С. 176.

нент двигательного состава, переключенных в них на предыдущих фазах. Отдельные фоновые уровни срабатываются с ведущим и друг с другом. Такого рода срабатывание необходимо, например, когда в противоречие между собой ставятся коррекции меткости и требования беглости в игре на музыкальных инструментах.

2. *Фаза стандартизации навыка.* Процессы стандартизации идут *параллельно* с процессами срабатывания компонент навыка. Поскольку на двигательный акт постоянно оказывают влияние всякого рода сбивающие воздействия, то, чтобы сохранить стабильность навыка, с этими воздействиями ведется борьба при помощи сенсорных коррекций. Одна из линий борьбы направлена на то, чтобы сохранить движению наиболее устойчивые, стандартные формы в диапазоне «допускаемой вариативности», то есть в диапазоне вариаций, еще не оказывающих на двигательный акт сбивающего воздействия. Это и есть линия стандартизации навыка.

3. *Фаза стабилизации навыка.* На фазе стабилизации происходит укрепление устойчивости различных сторон двигательного навыка против сбиваемости. Если в начале второго периода двигательный акт может быть безукоризненно выполнен лишь до тех пор, пока он протекает, по выражению Н.А. Бернштейна, под стеклянным колпаком, то за счет стабилизации возрастает диапазон внешних и внутренних условий, «...в границах которого реализация навыка не испытывает опасность быть сбитой»*.

Таковы фазы выработки и стабилизации той формы памяти, которая носит в психологии название двигательного навыка. Даже беглого взгляда на динамику развития фаз навыка достаточно, чтобы увидеть, что за многочисленными повторениями, которые только кажутся однообразными, скрывается продуктивная работа по решению неопределенной двигательной задачи. Самое существо этой творческой работы, выражающей функциональное развитие памяти, и передает выделенный Н.А. Бернштейном принцип «повторения без повторения».

Эту главу мы начали с описания того затруднительного положения, в которое попадают представители разных вариантов теории распознавания образов, когда им приходиться решать вопрос о том, каким образом распознаются «плохо оформленные» категории. Выход их этого затруднительного положения ищется на пути поиска универсальных шаблонов, прототипов, посредством которых удается распознать даже «плохо оформленные» категории. Такого рода раз и навсегда заданные шаблоны, прототипы были бы наиболее экономным способом приспособления к некоторой стационарной среде. Более того, в станционарной среде у организма, обладающего

* *Бернштейн Н.А.* О построении движений. С. 201.

набором таких шаблонов, уходило бы гораздо меньше времени на опознание, чем у организма, у которого подобный набор готовых шаблонов отсутствует. Иными словами, там, где нет размытых неопределенных критериев, где нет «плохо оформленных» категорий, там возможна быстрая подгонка стимульного паттерна к готовому шаблону и соответственно быстрое распознавание образа. Однако, как известно, человек реагирует гораздо медленнее, чем устройство, обладающее набором шаблонов, позволяющее быстро распознавать «хорошо оформленные» категории. Но медленное время опознания человека по сравнению с такого рода устройствами — это плата за поистине необозримую широту диапазона опознания и реогирования. Опознание «плохо оформленных» категорий возможно именно потому, что память человека представляет собой не просто склад индивидуальности следов, просто удваивающих, дублирующих события внешнего мира, а творческий процесс конструирования этих событий, основанный на принципе «повторения без повторения».

Анализ принципа «повторения без повторения» как принципа запоминания и воспроизведения был начат с высказывания Бартлетта о том, что одно и то же движение никогда не повторяется дважды. Там, где сторонний наблюдатель видит лишь механическое повторение при выработке двигательного навыка или при воспроизведении рассказа, в действительности осуществляется сложная работа по построению мнестических процессов. И воспроизведение рассказов, трансформирующихся под влиянием личностной установки, ценностей и потребностей субъекта, и фазовая динамика развития (а не «зазубривания») двигательного навыка являются наглядными подтверждениями того, что за внешне механическими повторениями стоят качественно различные механизмы и этапы построения мнестического акта.

Последовательное проведение при анализе памяти принципа «повторения без повторения» позволяет по-новому взглянуть на многие выделенные традиционной ассоциативной и когнитивной психологией принципы организации памяти: развитие и построение мнестического процесса вместо механического заучивания и пассивного угасания следов; схемы и уровни построения, детерминируемые задачами и установками личности вместо индивидуальных фрагментарных следов; иерархии уровней регуляции, в которых та или иная форма фиксации следа и кодирования информации в принципе не может быть «прописана» раз и навсегда за тем или иным уровнем, вместо выделяемых по временному критерию и выстраиваемых по струнке друг за другом блоков с приписанными этим блокам модальными формами кодирования (зрительное, слуховое и т.п.). Здесь столь резко вводятся противопоставления традиционных и связанных с принципом «повторения без повторения»

представлений о памяти, чтобы рельефнее выступило различие между ними. В действительности и те и другие представления имеют право на существование. Так, например, критика ассоциативных и условнорефлекторных представлений о памяти вовсе не означает отбрасывания этих представлений. «... Ассоциации — это психическая реальность, и их исследование столь же важно, как и исследование других реальностей. Нужно только не забывать, что законы ассоциаций не охватывают систему психического в целом; они раскрывают лишь элементарные связи психических явлений. Чтобы понять сферу действия этих законов, необходимо рассмотреть их место и роль в целостной системе»*. И основной вопрос заключается в том, в каком соотношении они находятся друг с другом в целостной системе, в каких случаях одни из этих представлений работают при объяснении фактов более адекватно, чем другие.

Литература

Основная

Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. С. 351.

Дополнительная

Бернштейн Н.А. О построении движений. М., 1947. С. 256.

Глава V. Использование средств как специфический принцип организации памяти человека

Принцип использования внешних и внутренних средств для организации запоминания и забывания, так же как и принцип «повторения без повторения», не укладывается в русло традиционных представлений о памяти. В эволюции взглядов психологов на роль средств и специальных мнемотехнических приемов в запоминании нам представляется возможным выделить три различных периода. Для первого периода характерно стремление и представителей классической ассоциативной психологии, и современной когнитивной психологии, всячески элиминировать влияние мнемотехнических приемов на запоминание, воспринять их как досадное препятствие на пути исследования «чистых» законов памяти. Второй период — это период пересмотра отношения ряда современных психологов к вопросу о роли средств в запоминании. Использование средств уже не воспринимается исключительно как помеха или как трюкачество, которому место лишь на

* *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. С. 3.

театральных подмостках, где выступают люди, демонстрирующие феноменальную память, а становятся предметом, достойным специального исследования. В использовании средств видится частичное, но тем не менее достойное интереса свойство памяти. Наиболее репрезентативной для этого второго периода является работа Дж. Миллера, Ю. Галантера и К. Прибрама «Планы и структура поведения» (М., 1965). И наконец, в третьем заключительном периоде использование средств начинает рассматриваться как специфически человеческий принцип организации памяти. Именно использование средств как особых орудий, позволяющих человеку овладеть своим собственным поведением, принимается в качестве критерия, на основе которого проводится граница между естественной биологической памятью и памятью человека как исторического социального существа. Подобный решающий перелом во взглядах на роль средств в запоминании, и шире, в человеческом поведение вообще, отражен в работах ведущих советских психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурии в конце 20 — начале 30-х гг. нашего века. Интересно отметить, что наша периодизация не совпадает с простой хронологией исследования памяти. Понимание истинной роли средств в запоминании падает как раз на 30-е гг., тогда как традиционной психологии только в конце 60-х гг. средства становятся предметом специального анализа. Такое несовпадение во времени еще раз подтверждает простую, но часто игнорируемую истину, что далеко не всегда последние во времени теории и концепции являются последним словом в науке. В США лишь в 1977 г. появляются работы, в которых на основе теории Л.С. Выготского дается адекватное освещение роли средств в запоминании и производится попытка соотнести принцип использования средств с данными современной когнитивной психологии. Вначале мы остановимся на двух первых периодах, характеризующих понимание роли средств в запоминании в традиционной и когнитивной психологии, а затем проанализируем сущность принципа использования средств как специфически человеческого принципа запоминания в том виде, в каком этот принцип сложился в культурно-исторической теории психики Л.С. Выготского и его школы.

В первом периоде — игнорирования роли средств и специальных приемов в запоминании — психологи пытались избавиться от «искажающего» влияния этих средств по нескольким причинам. Представитель классической психологии времен Г. Эббингауза пытался избавиться от мнемотехнических приемов при заучивании списка бессмысленных слогов, поскольку использование испытуемыми разных неизвестных приемов при заучивании одного и того же списка слогов существенно затрудняет интерпретацию результатов. Поэтому,

например, бессмысленные слоги подбирались таким образом, чтобы они не рифмовались друг с другом. Тем не менее испытуемые, пользуясь мнемоникой, все же ухитрились преобразовывать в осмысленный материал ту бессмыслицу, которую им предлагали экспериментаторы. Аналогичная картина складывается и при исследовании кратковременной памяти в когнитивной психологии. Психологи исходят из предложения, что в КП хранится информация ограниченной емкости. В связи с этим они всячески старались ввести специальные приемы, либо мешающие структурированию на уровне КП, либо затрудняющие перевод информации из КП в ДП. Иными словами, когнитивные психологи делали буквально все, чтобы испытуемые не смогли прибегнуть к своим обычным приемам запоминания материала.

Изменение такого отношения представителей ассоциативной и когнитивной психологии к специальным приемам, облегчающим задачу запоминания, очень хорошо иллюстрирует высказывание Д. Нормана: «Сегодня мы склонны игнорировать эти приемы..., но мы не можем отрицать, что эти приемы действуют. В действительности, нам следовало бы с большей тщательностью рассмотреть процедуры, упрощающие работу по запоминанию, не только потому, что они могут оказаться полезными в жизни, но и потому, что секреты тех, кто практически занимается искусством запоминания, должны пролить некоторый свет на устройство и действие механизмов памяти. Безусловно, те вещи, которые нужно делать, чтобы легко заучивать материал, имеют некоторое отношение к способу действия информационных процессов»*.

Второй период исследования роли средств и специальных мнемотехнических приемов запоминания привел многих психологов к убеждению, что без этих приемов не осуществляется деятельность запоминания. Миллер, Галантер и Прибрам отмечают, что стоит психологу задаться вопросом, что делает испытуемый при припоминании, станет ясно, что без анализа специальных приемов нельзя обойтись. Исходя из отсчетов испытуемых, можно вычленить по меньшей сере три наиболее распространенных приема запоминания. Первый из этих приемов — *замена бессмысленных слогов словами*, а затем превращение слов в целые предложения. Второй прием известен как «*метод мест*». Он заключается в том, что испытуемый расставляет объекты, которые ему нужно заучить, в различные физические места. Так, известный мнемонист Шорошовский, описанный А.Р. Лурией, превращал предлагаемые для запоминания слова в «образы», а затем «расставлял» эти образы на какой-нибудь знакомой дороге. Затем при воспро-

* *Норман Д.* Память и внимание // Зрительные образы: феноменология и эксперимент / Отв. ред. В.П. Зинченко Душанбе, 1973. С. 195.

изведении он как бы совершал прогулку по городу и «находил» оставленные в разных местах улицы слова или слоги. Третий распространенный прием — это *ритмическая группировка*. Все эти приемы облегчают процесс припоминания.

Та бесспорная роль, которую выполняют мнемотехнические приемы в запоминании, а именно — облегчение процесса запоминания — как бы закрыла от внимания представителей ассоциативной и когнитивной психологии действительное значение внешних и внутренних средств в организации мнемического акта. Там, где представители указанных направлений усматривают лишь приемы, облегчающие запоминание, Л.С. Выготский и его последователи видят переход к принципиально новому типу приспособления человека к действительности и соответственно к новому типу организации памяти. Дело не в легкости или сложности запоминания, а в том, что человек, используя вспомогательные средства как орудия особого рода — «психологического орудия», — овладевает при их помощи своим поведением, переходит к преднамеренной *произвольной* регуляции поведенческого акта. Л.С. Выготский, анализируя различные направления традиционной психологии (ассоцианизм, бихевиоризм), подчеркивает, что все они знали и исследовали лишь одну форму приспособления к действительности, общую для животных и человека.

Существенной чертой этой формы приспособления является полная определяемость поведения стимуляцией. С переходом же от естественного, подчиняющегося исключительно законам биологической эволюции, развития поведения к развитию поведения человека как социального существа меняются и лежащие в основе поведения законы. Появляется новая черта в приспособлении человека к действительности — *автостимуляция*. Суть автостимуляции как нового регулятивного принципа заключается в социальной детерминации поведения, осуществляемой с помощью искусственно созданных стимулов — средств знаков. Человек не просто подвергается воздействию потока стимулов, к которым он пассивно приспосабливается. Он создает знаки и употребляет эти знаки в качестве особых орудий, посредством которых он овладевает своим собственным поведением. *Поведение, опосредствуемое знаком, социально детерминируемое и произвольно регулируемое, Л.С. Выготский называет высшим поведением, или высшей психической функцией.* Немалое значение в выделении специфики высших психических функций сыграли именно те факты, в которых ассоцианисты и когнитивные психологи видят лишь приемы, облегчающие запоминание.

Совершенно иное раскрывает в этих фактах Л.С. Выготский: «Если вдуматься глубоко в тот факт, что человек в узелке, завязываемом на память, в сущности, конструирует извне процесс воспоминания, заставляет внешний предмет

напомнить ему, то есть напоминает сам себе через внешний предмет и как бы выносит, таким образом, процесс запоминания наружу, превращая его во внешнюю деятельность, если вдуматься в сущность того, что при этом происходит, один этот факт может раскрыть перед нами все глубокое своеобразие высших форм поведения. В одном случае нечто запоминается; в другом — человек запоминает нечто. В одном случае временная связь устанавливается благодаря совпадению двух раздражителей, одновременно воздействующих на организм; в другом — человек сам создает с помощью искусственного сочетания стимулов временную связь в мозгу.

Самая сущность человеческой памяти состоит в том, что человек активно запоминает с помощью знаков. О поведении человека в общем виде можно сказать, что его особенность в первую очередь обусловлена тем, что человек активно вмешивается в свои отношения со средой и через среду изменяет свое поведение, подчиняя его своей власти»*.

Так описывает Л.С. Выготский основные особенности любой высшей психической функции, в том числе и высшей формы запоминания. Но между описанием предполагаемых и вычленяемых в ходе анализа особенностей высших форм поведения и их исследованием пролегает целая пропасть. Чтобы перебросить через нее мост, необходимо по меньшей мере сделать две следующие вещи: а) попытаться на различном этническом материале рассмотреть этапы развития высших форм запоминания в истории человечества — в социогенезе; б) провести экспериментальное исследование, на основе которого можно было бы изучить судьбу высших форм запоминания в онтогенезе. Эти две взаимодополняющие задачи и были решены в исследовании А.Н. Леонтьева.

А.Н. Леонтьев, анализируя историко-культурные и этнографические факты, описывает тот путь, который проходит развитие памяти от своих низших биологических форм, от *непосредственной* памяти, до высших специфических человеческих форм, до *опосредствованной* памяти.

Вслед за Выготским А.Н. Леонтьев видит основную специфическую черту высшей формы памяти в ее опосредствованном характере. Он приводит пример использования австралийцами так называемых «жезлов вестников», в качестве специальных пособий для памяти. «Одна лишь огромная сила запечатления..., — отмечает А.Н. Леонтьев, — не в состоянии, конечно, гарантировать всплывание нужного воспоминания в тот самый момент, когда послание (которое должен передать вестник. — *А.А.*) должно быть передано. Для того, чтобы воскреснуть, механически удержанные памятью следы должны через какое-нибудь общее звено вступить в естествен-

* *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6-ти т. М., 1983. Т. 3. С. 85 — 86.

ную связь с данной ситуацией; вот это-то общее звено и не может быть гарантировано, когда оно не *создается заранее* в самом процессе запоминания... Как поступает австралийский вестник, когда ему нужно обеспечить надежное воспроизведение в нужную минуту соответствующего послания? Нанося на свой жезл зарубки, он как бы искусственно создает это необходимое *общее звено, соединяющее настоящее с некоторой будущей ситуацией*; сделанные зарубки и будут служить ему тем выполняющим функции средства *запоминания* промежуточным стимулом, с помощью которого он таким образом овладевает своей памятью...

Активное приспособление к будущему и есть такой непрямой акт, структура которого является специфической именно для высшего поведения человека» (подчеркнуто мной. — *А.А.*).* Опять мы встречаемся с мыслью, что память есть активное приспособление к будущему, но в ином контексте. Здесь отмечается, что «стимул — средство» готовится заранее для извлечения необходимой информации из памяти в нужный момент. То есть, во-первых, приспособление к будущему протекает как *произвольное действие*; во-вторых, акт приспособления к будущему является непрямым *опосредствованным актом* по своей структуре; в-третьих, такого рода вспомогательный стимул как «жезл вестника» представляет собой изобретение, присущее человеку определенной культуры. Предвосхищение будущего как принцип организации памяти, присуще и животным, но указанные выше черты приспособления к будущему свойственны человеку и только человеку. Специфической особенностью высшей человеческой памяти является применение стимулов — средств не только для организации запоминания, но и для преднамеренной организации деятельности забывания. Существует немало примеров преднамеренного употребления стимулов — средств для забывания. Остановимся, вслед за А.Н. Леонтьевым, на одном из них. В одном мексиканском племени женщины, чтобы провести сбор определенной породы кактуса, должны избавиться, «очиститься» от грехов. Если хоть один грех будет забыт во время исповеди, то женщину постигнет неудача. «Так как это очень важно, то каждая женщина изготовляет для себя особую веревочку, на которой она для памяти завязывает узелок на каждого любовника. Она приносит с собой в храм эту веревочку, и, стоя перед огнем, поднимает ее высоко, чтобы узелки были отчетливо видны. По окончании исповеди она бросает веревочку в огонь...»**. Бросая веровочку в огонь, она разрушает тот стимул, который был предназначен для извлечения грехов из памяти и, тем самым, овладевает собствен-

* *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1981. С. 438.
** *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики, с. 441 — 442.

ным процессом забывания. Все указанные выше особенности отличают высшую память человека от его низшей биологической памяти.

Развитие высшей опосредствованной памяти идет по двум линиям. Одна из этих линий — это линия развития и усовершенствования средств запоминания в форме действующих извне раздражителей. Двигаясь по этой линии, мы раскрываем социогенез памяти — историю становления письменности, превращение внешних мнемотехнических знаков в письменные знаки.

Специальный интерес представляет другая линия развития высших форм памяти, а именно линия превращения внешних средств запоминания во внутренние средства. Ее анализ приводит к раскрытию механизма высшей логической волевой памяти человека. Уже простые наблюдения показывают, что в качестве средств запоминания могут выступить не только специально изготовленные средства вроде письменных знаков, но и малоспециализированные средства, например, узелки на память, зарубки, и даже органы нашего тела и наши собственные действия. Человек может сказать себе: как только я возьму шляпу, я тотчас должен позвонить такому-то человеку. «Чем же отличается эта форма опосредствования своего запоминания от описанных нами раньше приемов? — спрашивает А.Н. Леонтьев. — Прежде всего тем, что стимул — средство, то есть соответствующее действие внешне отсутствует в тот момент, когда между ним и объектом запоминания устанавливается связь, определяющая функцию этого стимула. Запоминающий лишь представляет себе то действие, которое должно произойти, то есть у него имеется лишь *внутренний след от его предшествующего опыта*. Таким образом, исходная связь запоминаемого материала устанавливается здесь с некоторым внутренним элементом предшествующего опыта, который и выполняет в этой операции запоминания инструментальную функцию. Стимул — средство, прежде действовавший в форме внешнего раздражителя, замещается внутренним стимулом-средством...

Такое опирающееся на систему внутренних стимулов-средств запоминание представляет собой сравнительно поздний этап развития памяти»*.

Тут мы вплотную подошли к основной идее гипотезы А.Н. Леонтьева о развитии памяти в онтогенезе человека. Согласно этой гипотезе развитие высших форм запоминания происходит на основе перехода от натурального запоминания к опосредствованному запоминанию. Эта гипотеза и была подвергнута экспериментальной проверке.

Общий методический прием данного экспериментального

* *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики, с. 446.

исследования заключался в следующем: испытуемому предлагалось два ряда стимулов: один ряд стимулов, например, ряд слов или бессмысленных слогов испытуемый должен был запомнить, другой ряд стимулов, «стимулов-средств», испытуемому предлагалось использовать в качестве средств для запоминания тех стимулов, которые были в основном ряду. В качестве стимулов-средств использовались карточки с изображениями различных предметов. Испытуемый для запоминания того или иного слова выбирал карточку, связанную с этим словом, чтобы впоследствии, опираясь на нее как на стимул-средство, воспроизвести соответствующую информацию. Следует подчеркнуть, что содержание карточек-картинок не совпадало с содержанием слов, подлежащих запоминанию. Мы не будем останавливаться на детальном описании этого известного исследования, а перечислим лишь наиболее значимые результаты и выводы. Было установлено, что на первых ступенях интеллектуального развития ребенка способность к опосредствованному запоминанию довольно низкая. Введение стимулов-средств не изменяет у умственно отсталых детей и у дошкольников эффективности запоминания, то есть эффективность запоминания значимо не различается в серии со стимулом-средством и серии без стимула-средства. Интересно отметить, что умственно отсталые дети способны установить ассоциации предъявляемых в основном ряду слов с картинками, но не способны использовать эти картинки как вспомогательные средства при воспроизведении. Следовательно, развитие опосредствованного запоминания не совпадает целиком с развитием элементарных ассоциаций. *Использование карточки в качестве средства, и, тем самым, превращение запоминания в опосредованную операцию и установление ассоциации с карточкой — принципиально отличные процессы.*

На более высокой ступени развития у школьников введение карточек резко повышает число удержанных в памяти слов, то есть использование вспомогательного средства существенно расширяет естественные границы памяти. Казалось бы, что у студентов эффективность запоминания при использовании вспомогательных средств будет еще более значимо выражена по сравнению с запоминанием без вспомогательных средств. Однако у взрослых испытуемых коэффициенты запоминания в обеих основных сериях сглаживаются. Как же объяснить подобные результаты? А.Н. Леонтьев дает следующий ответ на этот вопрос: «...употребление внешнего средства, превращающего непосредственные акты запоминания в акты опосредствованные, инструментальные, тем самым создает предпосылки и к употреблению внутренних средств памяти, и эффективность запоминания в первой серии опытов начинает также возрастать вследствие постепенного перехода его в запоминание опосредствованное. Таким образом, у наших взрослых испы-

туемых мы встречаемся с опосредствованнным запоминанием уже во всех сериях опытов».* Различие между сериями состоит лишь в том, что во второй основной серии взрослый испытуемый опирается на внутренние приемы и элементы опыта, в то время как в третьей серии он опирается на внешние средства.

Итак, благодаря исследованию А.Н. Леонтьева, перед нами возникает сложная картинка развития памяти в онтогенезе. На первом этапе развитие памяти происходит как развитие естественной способности к запечатлению и воспроизведению. В течение этого этапа *человек пользуется* памятью, а не *господствует* над ней. На смену первого этапа — непосредственной памяти — приходит этап опосредствованной памяти. Дети раннего школьного возраста при помощи внешних средств овладевают собственной памятью. Использование внешних средств радикально изменяет структуру акта запоминания. Появление опосредствованной памяти означает, что использование прошлого опыта принимает новую форму: наше поведение освобождается из-под слепой власти автоматического стихийного воздействия прошлого. Ребенок раннего школьного возраста, говоря словами Выготского, уже не просто пользуется памятью, а начинает господствовать над ней. На третьем этапе — высшей волевой логической памяти — внешние средства «вращиваются», становятся внутренними средствами управления памятью. В качестве таких внутренних средств могут выступать элементы опыта человека, которые начинают использоваться в особой инструментальной функции. Для высшей опосредствованной памяти человека характерно именно то, что субъект использует различные внутренние мнемотехнические приемы и средства для того, чтобы гарантировать успешность воспроизведения подлежащего запоминанию материала.

Итак, мы вновь вернулись к мнемотехническим приемами специальным средствам запоминания, но роль этих средств и приемов в запоминании открылась в совершенно ином свете. За фактом использования внешних и внутренних средств стоит, как это было показано выше, присущий лишь человеку регулятивный принцип памяти. Этот принцип свойствен как мнемонистам, так и все людям. Однако у мнемонистов эти «вращенные» внешние средства как бы вновь выносятся наружу, становятся объектом специальной кропотливой работы по осознанию этих приемов и расширению их арсенала. Обычный же человек использует эти средства уже стихийно, то есть он господствует над памятью, не замечая своего господства. Таким образом, фундаментальный принцип организации человеческой памяти — принцип использования внешних и внутренних средств для овладения памятью —

* *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики, с. 461.

позволяет объяснить и такой узкий специфический феномен как феноменальная память мнемониста. Но главное, конечно, не в этом, а в том, что на принципе использования внутренних и внешних средств основывается грандиозная по своей сложности работа человеческой памяти.

Литература

Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. М., 1983, т. 3, с. 368.

Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания. — В кн.: *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1984, с. 436 — 480.

Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. М., 1968, с. 88.

Глава VI. Принцип зависимости запоминания от места запоминаемого объекта в структуре деятельности

Принцип зависимости запоминания от места запоминаемого объекта в структуре деятельности был фактически открыт в работах А.Н. Леонтьева, П.И. Зинченко и А.А. Смирнова, а затем детально разработан их учениками и последователями. Для общепсихологической теории деятельности центральным является положение о том, что память по своему механизму не сводится к пассивному запечатлению следов, а представляет собой продукт различных форм деятельности субъекта с предметом. При этом решающими факторами запоминания являются предметное содержание деятельности и также ее структурные компоненты как цели, мотивы и условия.

Общий принцип зависимости запоминания от организации целенаправленной деятельности

Факты, доказывающие правомочность вычленения общего принципа зависимости запоминания от организации целенаправленной деятельности, будут взяты преимущественно из такой области исследований психологии памяти, как психология непроизвольного запоминания. Выбор именно этой формы запоминания в качестве объекта анализа продиктован несколькими причинами. Во-первых, в жизни человека непроизвольное запоминание занимает главное, доминирующее место. Это положение представляется очевидным, так как в реальных жизненных ситуациях перед человеком не так уж часто встает специальная мнестическая задача, специальная цель припомнить то или иное событие. Гораздо чаще, практически всегда людям приходится запоминать в самом буквальном смысле этого слова по ходу дела. Чтобы человек ни делал, читает ли он лекцию, играет в футбол, объясняется в любви девушке и т.д., — во всех этих случаях он запоминает множество деталей, как прямо связанных с этим делом, так и непосредственно к нему не относящихся. Человек, если пользоваться

терминологией когнитивной психологии, постоянно осуществляет параллельную обработку информации. Причем качественная сторона этой переработки и ее эффективность зависят, как будет показано далее, прежде всего от связей запоминаемого материала с мотивами, целями и условиями осуществления действия. Итак, первой причиной, побуждающей выбрать для анализа непроизвольную форму запоминания, является *доминирование в нашей жизни этого вида запоминания и его многоуровневый характер*. Вторая причина связана с тем, что при анализе когнитивной психологии мы почти не упоминали о непроизвольном запоминании. Это и не удивительно, так как в когнитивной психологии памяти исследуется главным образом произвольное запоминание, то есть запоминание при наличии специальной задачи запомнить. Непроизвольное, или, как его иногда называют, «случайное» запоминание просто не вмещается в рамки искусственных лабораторных ситуаций, в которых обычно анализируется память в когнитивном подходе. Третья причина состоит в том, что факт зависимости запоминания от организации деятельности был наиболее убедительно продемонстрирован на материале непроизвольного запоминания в исследованиях П.И. Зинченко, А.А. Смирнова и их учеников. К этим исследованиям, прежде всего к исследованиям П.И. Зинченко мы и обратимся далее.

Главная задача одного из циклов исследования П.И. Зинченко заключалась в том, чтобы экспериментально доказать сам факт зависимости непроизвольного запоминания от организации деятельности человека.

Основной методический принцип экспериментов П.И. Зинченко был в известном смысле противоположен требованиям, предъявляемым к методикам в когнитивной психологии. Во всех своих экспериментах П.И. Зинченко пытался не изолировать определенный материал от деятельности, а, напротив, включить этот материал в какую-либо деятельность, например, в познавательную или игровую. Важно лишь, чтобы эта деятельность не была мнемической, поскольку в мнемической деятельности экспериментатор сталкивается с произвольным запоминанием и соответствующими этой форме запоминания специальными мнемическими операциями по организации материала (смысловая группировка, выделение опорных пунктов в тексте, соотнесение запоминаемого материала либо с чем-нибудь ранее известным, либо соотнесение отдельных частей материала друг с другом). Включение того или иного материала в деятельность было первой чертой методического приема. Вторая черта методического приема заключалась в том, что один и тот же материал должен выступить в двух ипостасях: *один раз — в качестве объекта, на который направлена деятельность субъекта, другой раз — в качестве фона, то есть объекта, который непосредственно не вклю-*

чен в выполняемую субъектом познавательную или игровую деятельность.

Основной методический прием определил конкретную методику экспериментального исследования. Перед испытуемыми ставилась задача на классификацию различных предметов. Было проведено две серии экспериментов.

В I серии экспериментов — по методике «классификация предметов» — ученикам и взрослым испытуемым предлагалась *познавательная* задача: разложить карточки на группы по содержанию изображенных на них предметов. «Лишние», то есть не относящиеся ни к одной группе карточки нужно было отложить отдельно.

Согласно гипотезе в I серии должны были запоминаться изображенные на карточках предметы, а не стоящие в углу каждой карточки числа, поскольку именно предметы выступали в качестве объекта, на который направлена деятельность испытуемых.

Во II серии экспериментов — по методике «классификация карточек» — в качестве объекта, на который направлена деятельность испытуемых, предлагались цифры. Перед испытуемыми вновь ставилась познавательная (а не мнемическая) задача.

Результаты, полученные в обеих серия экспериментов, подтверждают выдвинутую П.И. Зинченко гипотезу о зависимости непроизвольного запоминания от организации целенаправленной деятельности. Так, например, в I серии школьники среднего возраста воспроизвели 13,4 предметов и 1,1 цифр (берутся среднеарифметические показатели запоминания для каждой группы .испытуемых). Во второй серии испытуемые этой возрастной группы запомнили 10,3 числа и 1,3 предмета. Анализируя результаты, полученные в ходе целого цикла экспериментов, П.И. Зинченко приходит к следующему выводу: «... *Деятельность с объектами является основной причиной непроизвольного запоминания их.* Это положение подтверждается не только фактом высокой продуктивности запоминания карточек и чисел там, где они были предметом деятельности испытуемых, но и плохим их запоминанием там, где они были только фоновыми раздражителями. Последнее свидетельствует о том, что запоминание нельзя сводить к непосредственному запечатлению, то есть к результату одностороннего воздействия предметов на органы чувств вне деятельности человека, направленной на эти предметы».*

Итак, экспериментальные исследования, выполненные П.И. Зинченко, доказывают, что существует четкая зависимости запоминания от организации целенаправленной деятельности субъекта.

---

* *Зинченко П.И.* Непроизвольное запоминание. М., 1961, с. 151.

Мотив деятельности и его роль в запоминании и забывании

В этом параграфе остановимся на трех группах исследований, демонстрирующих зависимость запоминаемого объекта от его связи с мотивами деятельности. В работах первой группы исследований центральным является вопрос *о влиянии на продуктивность запоминания различных мотивов*. Репрезентативным для этой группы работ является экспериментальное исследование З.М. Истоминой. Исследователи, работы которых мы относим ко второй группе, сосредоточивают свое внимание преимущественно на выявлении *влияния одного и того же мотива на решение различных задач*. Именно к этому направлению относятся работы П.И. Зинченко, посвященные исследованию роли мотивов в непроизвольном запоминании. Если работы первой и второй группы исследований взаимно дополняют друг друга, то работы, относящиеся к третьей группе исследований стоят особняком. Эти работы направлены *на изучение специфических особенностей памяти в ситуации конфликта между неосознаваемыми мотивами личности и осознаваемыми целями действий*. До настоящего времени самыми яркими работами в этой области остаются исследования З. Фрейда, разработавшего представления о защитных механизмах личности, в частности, о механизме *вытеснения*, который лежит, по мнению З. Фрейда, в основе забывания тех или иных значимых для личности событий.

В исследовании З.М. Истоминой (1948, 1953), которое мы относим к первой группе работ, ставилась задача изучения особенностей влияния разных мотивов на продуктивность произвольного запоминания. С испытуемыми различных возрастных групп (от 3 до 7 лет) было проведено три серии опытов. В первом опыте запоминание осуществлялось в условиях лабораторного эксперимента и не побуждалось каким-либо явным мотивом. Детей просто просили запомнить и воспроизвести вслед за экспериментатором ряд слов. Во втором опыте запоминание включалось в деятельность, побуждаемую игровым мотивом. Детям предлагалось сыграть в магазин. В ходе игры ребенок должен был пойти в магазин, чтобы купить и принести ряд названных экспериментатором предметов, о которых говорилось, что они очень нужны для детского сада. В третьем опыте запоминание осуществлялось в ходе практической деятельности. Детей просили принять участие в подготовке выставки детских рисунков. Для того, чтобы организовать эту выставку, ребенку нужно было сходить к заведующему детским садом и попросить ряд названных экспериментатором предметов, необходимых для устройства выставки.

Основное различие между первым опытом и двумя последующими опытами заключалось в том, что в первом мотив

прямо не задавался, а во втором и третьем опытах запоминание включалось в контекст различно мотивированной деятельности.

В этих экспериментах З.М. Истоминой были выявлены две важные закономерности: а) влияние разной мотивации на продуктивность произвольного запоминания; б) роль мотивации в качественной перестройке поведения дошкольников. Было установлено, что в ситуации лабораторного эксперимента — наименьшая продуктивность воспроизведения; в ситуации запоминания, побуждаемого игровым мотивом, эффективность воспроизведения возрастает (1,0%); наибольшей продуктивность воспроизведения оказалось у этих детей в ситуации практической деятельности, то есть в той ситуации, где мотивация была наиболее действенной (2,3 %). Таким образом, опыты З.М. Истоминой выявили как зависимость эффективности произвольного запоминания от различных мотивов, так и те качественные изменения, которые претерпевает деятельность при различной мотивации.

Во второй группе исследований, наряду с изучением влияния разных мотивов на продуктивность запоминания, специально изучалось влияние одного и того же мотива на решения разных задач. Чтобы показать специфику этого класса исследований и описать полученные в них закономерности, обратимся к работе П.И. Зинченко (1961), который предлагал испытуемым различных возрастных групп *при различных задачи познавательного характера, выполнение которых мотивировалось разными мотивами («учебным» и «игровым»)*. Во всех трех задачах испытуемым предлагали по 15 слов и просили придумать (подчеркиваем, придумать, а не запомнить, то есть речь идет о непроизвольном запоминании) к каждому заданному слову новое слово. Была установлена следующая закономерность: разные задачи дают неодинаковые результаты запоминания в пределах одного мотива, то есть один и тот же мотив по-разному продуктивен в разных задачах. Отсюда следует, что продуктивность запоминания при разных задачах в пределах одного мотива зависит от содержания задач, от степени ее трудности и соответствия притязаниям субъекта. Этим выводом и можно резюмировать изложение сути второй группы исследований.

К третьей группе исследований относятся работы по изучению специфических особенностей памяти в ситуации конфликта между неосознаваемыми мотивами личности и осознаваемыми целями действий. Работы этого направления главным образом основываются на материале психологии обыденной жизни, то есть на наблюдениях за свойствами памяти в обычных жизненных ситуациях. Подобный материал тщательно подбирался и анализировался З. Фрейдом.

Из анализа конфликтных ситуаций наглядно проступает закономерность вытеснения из забвения объектов, связанных с

неприятным событием. Эта закономерность как бы лежит на поверхности и на ее основе нередко делается вывод, что события, окрашенные негативными эмоциями, запоминаются хуже, чем приятные события, что приятное запоминается, а неприятное вытесняется. На проверку этого тезиса было направлено немало исследований, авторы которых пытались доказать его правильность. Эти исследования имеют позитивное значение в том смысле, что в них четко ставилась задача изучения роли эмоций в памяти. Но сама постановка вопроса в подобной форме является некорректной. Неудивительно, что до сих пор исследователи этой проблемы не могут дать однозначного ответа, хуже забываются неприятные события или нет. Если рассматривать данную проблему в контексте анализа конкретной целенаправленной деятельности, то становится возможной другая постановка вопроса: неприятные события забываются, вытесняются из памяти, из сознания личности тогда, когда существует конфликт между неосознаваемыми мотивами деятельности личности и осознаваемыми целями действия. Именно с таким конфликтом мы сталкиваемся в приведенном З. Фрейдом примере, когда он из-за ссоры с одним семейством неосознанно обходит, избегает дом, в который отправился с целью приобретения шкатулки для своей знакомой. Из-за неосознаваемого мотива «избегание встречи с семейством, с которым вышел скандал из-за денег» цель действия «купить шкатулку» приобрела негативный личностный смысл, что и привело к вытеснению связанных с этой целью знаний из памяти. Говоря о том, что конфликт между мотивом и целью приводит к забыванию, мы вовсе не абсолютизируем это положение, а лишь подчеркиваем, что подобный конфликт представляет собой одно из возможных условий забывания неприятного события. Отметим также, что сам Фрейд не характеризовал подобного рода исследования как работы по изучению памяти в ситуации конфликта между неосознаваемыми мотивами личности и целями действия. Такая классификация возможна, если мы рассматриваем полученные Фрейдом факты через призму общепсихологической теории деятельности.

Итак, в этом параграфе была показана роль мотивов, то есть того, ради чего действует человек, в запоминании и забывании. Игнорирование этой роли не просто обедняет, а искажает действительную картину представлений о памяти человека.

Зависимость запоминаемого материала от его соотношения с целями и условиями осуществления деятельности

Выше были приведены факты, свидетельствующие о существовании как общей зависимости запоминания от деятельно-

сти, так и о роли мотивации в запоминании и забывании материала. В этом же параграфе мы попытаемся показать зависимость запоминаемого материала от таких компонентов деятельности, как цель действия и средство или условие достижения цели действия, а затем остановимся на возможном механизме запоминания материала, функционирующем на разных уровнях деятельности.

Зависимость запоминаемого материала от его места в структуре деятельности была выявлена в уже упоминавшемся цикле работ П.И. Зинченко. Для того, чтобы исследовать зависимость запоминаемого материала от его места в структуре деятельности, нужно было построить методику так, чтобы в одном случае материал занял место цели действия, в другом — место условия достижения цели действия. Фактически П.И. Зинченко повторяет в этом исследовании тот же методический ход, что и при исследовании общей зависимости запоминания от деятельности. Различие лишь в том, что четко фиксируется место запоминаемого материала в структуре деятельности.

В целях проверки гипотезы о существовании зависимости запоминаемого материала от его места в структуре деятельности П.И. Зинченко были проведены следующие опыты.

В первом опыте испытуемым разных возрастных групп предлагалось задание по «решению задач». Им давали по пять задач, которые решались в одно действие сложения или вычитания с числами в пределах 100.

Во втором опыте испытуемым давали задание иного характера — по «придумыванию задач». Их просили самостоятельно придумать пять задач в одно действие с числами в пределах 100.

В третьем контрольном опыте давалось задание промежуточного характера по отношению к двум первым заданиям — по «неполному придумыванию задач». В этом задании испытуемым вновь предлагалось придумать пять задач, но в отличие от второй серии для каждой задачи задавались действие и числа, например, 48 — 17. Числа те же, что и в первом опыте.

Все эти три опыта направлены на проверку гипотезы о существовании зависимости запоминаемого материала от его места в структуре деятельности. В опыте по «решению задач» испытуемым предлагались готовые числа, и, соответственно, предполагалось, что работа с ними будет протекать на уровне операции, то есть способа достижения цели, при том условии, что у данной группы испытуемых арифметические действия уже стали навыками. В опыте по «придумыванию задач» сам характер задания должен был привести к изменению уровня деятельности, задействованного в выполнении этого задания. Предполагалось, что если испытуемые сами придумывают задачи, то они тем самым совершают *действие*, направленное на те же числа, как и в первом задании, но уже как на свою

цель. И, наконец, третий опыт занимал промежуточное положение между первыми двумя опытами.

На основе этого экспериментального исследования были получены результаты, подтверждающие исходную гипотезу.

В целом же исследование П.И. Зинченко позволяет сделать следующий вывод: «Материал, составляющий непосредственную цель действия, запоминается конкретно, точно, более эффективно и прочно; тот же материал, относящийся к способам осуществления действия (операциям), запоминается обобщенно, схематично, менее эффективно и менее прочно».*

Запоминание материала, находящегося на уровне цели действия, обладает рядом характерных черт, одна из которых проявляется в феномене Зейгарник (феномене «тенденции к запоминанию прерванных действий»). Этот феномен интересен в двух отношениях. Во-первых, он характеризует особенности запоминания материала на уровне действия. Во-вторых, он позволяет пролить свет на регулятивные механизмы запоминания. В опыте Б.В. Зейгарник исследовать то, как соотносятся запоминание действий, которые были прерваны до их окончания, и запоминание завершенных действий. Предполагалось, что прерванные задачи будут лучше сохраняться в памяти, чем задачи завершенные. Чтобы проверить это предположение, Б.В. Зейгарник просила испытуемых как можно скорее и быстрее решить 18 — 22 последовательных задач разного характера: небольшие математические задачи, лепка фигурок из глины, загадки и т.д. Половина из этих задач, случайно выбранных, прерывалась до того, как они были выполнены испытуемыми. После того, как опыт заканчивался, экспериментатор просил испытуемых перечислить все выполненные ими задачи. Выяснилось, что прерванные действия запоминаются примерно в два раза лучше, чем завершенные. Иными словами, сохранение прерванных задач превышает сохранение завершенных задач примерно на 100 %. В опытах Б.В. Зейгарник выступил тот фундаментальный факт, что предвосхищаемый субъектом результат действия и, следовательно, установка,** готовность к завершению прерванного действия в значительной степени обуславливают эффективность запоминания.

Поясним, на чем основывается подобная интерпретация феномена Зейгарник. Для этого обратимся к вопросу о соотношении цели и установки. О.К. Тихомиров так характеризует те отношения, которые существуют между целью действия и установкой: «... установка замещается целью, когда действие установочных механизмов оказывается недостаточным;

---

* *Зинченко П.И.* Непроизвольное запоминание, с. 186.

** См.: Установка. — В кн.: Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровкого, М.Г. Ярошевского. М., 1985.

установка определяет избирательность действия по отношению к возможным целям; установка может быть продуктом трансформации целей (образования намерения как результат принятого решения)».*

Именно с последним вариантом взаимоотношения между целью и установкой, то есть установкой, трансформировавшейся в намерение, мы и имеем дело в экспериментах Б.В. Зейгарник. Принятая субъектом задача не только определяет направленность действия, но и приводит к возникновению своего рода *внутренней установки на удержание того, что нужно будет*. Подобная «установка на удержание того, что нужно будет», возникающая при наличии предвосхищаемого результата действия, и определяет запоминание в тех случаях, когда результат еще не достигнут и, следовательно, полученная информация еще не понадобится для решения задачи.

В этой интерпретации мы вновь сталкиваемся с принципом предвосхищения как принципом организации памяти, но здесь речь идет не о вероятностном, а об интенциональном предвосхищении. С такого рода предвосхищением некоторые последователи П.И. Зинченко связывают эффекты запоминания в контексте целенаправленной деятельности. Очень четко роль интенционального предвосхищения в запоминании образа объекта как продукта и условия деятельности сформулирована Г.К. Середой: «Формирование и закрепление в памяти образа объекта как продукта и условия протекания деятельности определяется возникающими на основе усваиваемого опыта антиципирующими процессами отражения *предстоящих целей, детерминирующих закрепление тех результатов, которые необходимы для дальнейшего течения деятельности*».** Таков механизм предвосхищения, стоящий за феноменом Зейгарник. Этот же механизм обусловливает проявления запоминания в контексте действия, описанные выше в этом параграфе.

Введение принципа зависимости запоминания от места запоминаемого объекта в структуре деятельности кардинальным образом меняет всю картину современных исследований психологии памяти. Из этого принципа вытекает положение о том, что запоминание не сводится к процессу запечатления следов, а является продуктом сложной многоуровневой деятельности субъекта. Принцип зависимости запоминания от места запоминаемого объекта в структуре деятельности должен

* *Тихомиров О.К.* Понятие «цель» и целеобразование в психологии. — В кн.: Психологические механизмы целеобразования / Отв. ред. О.К. Тихомиров. М., 1977, с. 9.

** *Середа Г.К.* О структуре учебной деятельности, обеспечивающей высокую продуктивность непроизвольного запоминания. — В кн.: Проблемы психологии памяти / Под ред. П.И. Зинченко. Харьков, 1969, с. 17.

быт· поставлен в центр всей системы принципов, вычлененных в этой работе, поскольку все остальные принципы затрагивают разные уровни регулирования памяти как одного из видов деятельности человека. Принципы, открытые в когнитивной психологии, позволяют описать работу памяти, связанную преимущественно с объектной детерминацией процессов психического отражения действительности и проделываемую разными функциональными блоками. На уровне операции мы сталкиваемся с механизмов вероятностного прогнозирования; на уровне действия — с интенциональным предвосхищением и использованием специальных приемов и средств; на уровне деятельности — с запоминанием событий, имеющих личностный смысл, и забыванием этих событий, проходящим под контролем защитных механизмов личности (рационализации, вытеснения и т.д.). Принцип «повторения без повторения» описывает творческий конструктивный процесс запоминания, на каком бы уровне деятельности оно ни происходило. Все это лишь набросок рассмотрения всех выделенных в этой работе принципов как системы. Разработка представлений, раскрывающих взаимоотношения всех этих принципов, является задачей специального исследования. Считаем ли мы, что нами вычленены все основные принципы организации памяти человека? Конечно, нет. Но выделенные в этой работе принципы организации памяти реально существуют и отражают наиболее значимые направления исследований памяти в современной психологии. На этом мы и завершаем обзор принципов организации памяти человека в данном учебно-методическом пособии.

Литература

Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. М., 1961, с. 562.

Смирнов А.А. проблемы психологии памяти. М., 1966, с. 424.

Образ мира и психология памяти

(вместо заключения)

Завершение любого пособия по психологии — это не только и не столько подведение итогов, сколько выделение перспектив, ориентиров на пути развивающейся психологической науки. Психология памяти достигла такого переломного возраста, когда решается вопрос, какой она будет дальше, по какому пути пойдет поиск в этой области изучения психических явлений.

Вряд ли вызовет сомнение утверждение о том, что судьба психологии памяти неотделима от судьбы психологии познания в целом, и в первую очередь — от методологии психологии познания. В системно-деятельностном подходе к изучению

психических процессов все явственнее обозначается переход от анализа отдельных чувственных впечатлений, вырванных из реального процесса жизни и представляющих собой искусственные продукты лабораторных ситуаций, к разработке представлений об Образе мира, регулирующего поведение индивидов в объективной действительности. Ориентация в различных ответвлениях познания смещается в направлении от психофизики чистых ощущений — к психофизике сенсорных задач,* от мира образов — к образу мира**.

В советской психологии фундаментальное значение для изменения общей стратегии изучения познавательных процессов приобрела работа А.Н. Леонтьева «Образ мира». В этой итоговой и оборванной на полуслове рукописи была принципиально по новому поставлена основная проблема психологии познания: «... В психологии проблема восприятия должна ставиться как *проблема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности*... Психология образа... есть конкретно-научное о том, как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира — мира, в котором они живут, действуют, который сами переделывают и частично создают; это — знание о том, как функционирует образ мира, опосредствуя их деятельность в объективно реальном мире»***. Будучи поставлена в таком аспекте основная проблема психологии познания кажется очевидной, чуть ли не тривиальной, пока не выделены те следствия, к которым приводит именно такая ее постановка. Методологический смысл работы А.Н. Леонтьева «Образ мира» в значительной степени в том и состоит, что она снабжает психолога знанием о том, чего он не знает.

Первое из положений, вытекающих из новой постановки основной проблемы психологии познания, — это положение *об изучении закономерностей построения Образа мира у животных и человека только в контексте их приспособления к четырехмерному миру, включающему такие объективные формы бытия как трехмерное пространство, время (движение), а также созданное общественной практикой пятое квазиизмерение — поле значений* (А.Н. Леонтьев). Знаем ли мы, с каким из этих измерений в первую очередь связана память? Отметим, что вопросы о детерминации памяти, ее связи с объективными измерениями предметного мира в прямом виде

---

* См.: *Асмолов А.Г., Михалевская М.Б.* От психофизики «чистых ощущений» к психофизике «сенсорных задач». —В кн.: Проблемы и методы психофизики / Под ред. А.Г. Асмолова, М.Б. Михалевской. М., 1974, с. 5—13.

** См.: *Смирнов С.Д.* Мир образов и образ мира. — Вестн. Моск. ун-та Сер. 14. Психология, 1981, №2, с. 15 — 29.

*** *Леонтьев А.Н.* Образ мира. — В кн.: Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: В 2-х т. М., 1983, Т. 2, с. 254.

в традиционных исследованиях по памяти практически не ставятся. Самым предварительным вариантом ответа на этот вопрос может стать следующее допущение: память — это ориентировка, обеспечивающая приспособление развивающихся биологических видов к такому объективному измерению мира как *изменение мира во времени*. Иными словами, *вклад памяти в Образ мира прежде всего связан с ориентировкой во времени*. Один вопрос рождает другие. Что собой представляет время и как оно детерминирует память? Как приспосабливаются ко времени различные биологические виды? О природе времени в психологии известно до обидного мало. Такие классические труды как исследования В.И. Вернадского о качественно различных структурах времени затронули психологию лишь по касательной. С трудом пробивает себе дорогу в редких конкретных исследованиях тезис одного из основателей отечественной психологии С.Л. Рубинштейна о качественно различном времени в процессах неорганической природы, в эволюции органической природы, в социогенезе общества и в истории жизни человека, то есть тезис о зависимости времени от тех систем, в которые оно включено*. Однако подобные исследования начинают появляться. В одном из них** поднимается вопрос о времени как детерминанте психических процессов и дается характеристика различных структур времени: «*физического*» или «хронологического» времени, к которому до сих пор сводится представление о времени в позитивистски ориентированной психологии познания; «*биологического*» времени, зависящего от жизнедеятельности биосистем и изучаемого прежде всего в цикле работ о биологических часах; «*социального*» времени, обусловленного особенностями социогенеза конкретно-исторических общностей (кто, например, назовет сегодня поездку из Москвы в Ленинград путешествием, как это сделал А.Н. Радищев); «*психологического*» времени личности, представляющего собой одновременно условие и продукт реализации деятельности в ходе жизненного пути личности.

Единственная в психологии и биологии опирающаяся на богатый фактический материал попытка раскрыть то, как по-разному вписываются эти виды времени в эволюционный процесс приспособления животных и человека к миру, показать взаимосвязь различных структур времени друг с другом, осталась незамеченной. Эта попытка принадлежит создателю «физиологии активности» Н.А. Бернштейну. Выявляя детерминацию процессов психического отражения действительности

---

* См.: *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. — в кн.: *Рубенштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973, с. 255 — 385.

** См.: *Головаха Е.И.*, *Кроник А.А.* Психологическое время личности. Киев, 1984, с. 208.

времени и пространством в ходе эволюции движений у животных и человека, Н.А. Бернштейн писал: «Эволюция взаимоотношений пространственных и временных синтезов с афферентными и эффекторными системами соответственных уровней (уровней построения движений. — *А.А.*) складывается существенно по-разному. На уровне С (уровень пространственного поля. — *А.А.*) они образуют объективированное внешнее поле для упорядоченной экстраекции чувственных восприятий. На уровне действия они создают предпосылки для смыслового упорядочения мира, помогая вычленению из него объектов для активных манипуляций. Так, *из афферентации вырастает (субъективное) пространство, из пространства — предмет, из предмета — наиболее обобщенные объективные понятия*. Наоборот, временные синтезы на всех уровнях стоят ближе к эффекторике. На уровне синергий они влиты в самый состав движения, воплощая его ритмовую динамику (время выступает как ритм, временный узор. — *А.А.*). На уровне пространственного поля они определяют скорость, темп, верное мгновение для меткого активного реагирования. На уровне предметного действия время претворяется уже в смысловую связь и цепную последовательность активных действий по отношению к объекту. Из *эффекторики вырастает таким путем (субъективное) время; из времени — смысловое действование; из последнего на наиболее высоких уровнях — поведение; наконец, верховный синтез поведения — личность или субъект*».* Приводимые Н.А. Бернштейном факты о различной представленности времени в процессе построения движений, неразрывной взаимосвязи временных и пространственных синтезов с эффекторикой и афферентацией дают основания как для изучения перехода объектной детерминации памяти в предметную детерминацию, так и для исследования зависимости памяти от физического, биологического и социального времени. Они позволяют наметить конкретный путь к выявлению закономерностей построения Образа мира в контексте приспособления животных и человека к многомерной действительности.

Второе положение, вытекающее из постановки проблемы психологии познания как проблемы построения образа мира, — это положение об *амодальном характере Образа мира* (А.Н. Леонтьев). Образ мира также амодален, неразложим на слуховую, зрительную, тактильную и другие сенсорные модальности, как и объективный мир, изображенный в этом образе. Если взглянуть на традиционную психологию познания как бы со стороны, то непредвзятому наблюдателю откроется следующая картина: исследователи разных направлений заняты решением вопросов о том, *сколько* информации

* *Бернштейн Н.А.* О построении движений, с. 126.

воспринимается за определенный интервал времени, *какими средствами* записывается, кодируется информация, *как* информация зависит от сенсорной модальности и т.п.; при этом проявляя удивительное безразличие к тому, *что* познается субъектом в мире и *для чего* познается. Не похожа ли эта картина на попытку понять содержание и цель разговора без знания языка, подсчитывая, сколько звуков издается говорящим в минуту и фиксируя, каким ухом повернут слушатель к говорящему человеку? Ни на мгновение не умаляя необходимости решения трех первых вопросов, которыми преимущественно занята когнитивная психология, мы хотим лишь подчеркнуть, что они должны занять подчиненное положение к вопросам о том, *что* и *для чего* познается субъектом в мире. Неудачи когнитивной психологии памяти при попытках прописать акустическую или артикуляционную форму кодирования только за кратковременной памятью, а семантическую форму кодирования — за долговременной памятью представляют собой своеобразное подтверждение положения об амодальном характере образа мира, о том, что в психологии познания нужно «... исходить не из сравнительной анатомии и физиологии, а из *экологии* в ее отношении к физиологии органов чувств».* Знаменательно, что в этом пункте новый подход к психологии познания пересекается с биологическими исследованиями, занятыми изучением механизмов органического субстрата памяти. На смену физиологии памяти, замыкающей исследования памяти внутри изолированного организма, приходит эволюционная биология памяти, разрабатывающая представления об адаптивной функции памяти в филогенезе и онтогенезе. Эти идеи звучат в монографии Е.Н. Соколова «Нейронные механизмы памяти и обучения» (М., 1981), выделяющего в качестве перспективы изучения биологических механизмов памяти этологический подход к памяти, который в сочетании с анализом реакций отдельных нейронов приведет к единому нейроэтологическому методу.

В биологии также появляются гипотезы, выдвигающие представление о единой биологической системе памяти вместо разрозненных электрических, синаптических и молекулярных механизмов памяти. «Возможность существования кода памяти, сходного с генетическим кодом, породила умозрительные теории, из которых самые смелые даже постулируют *единую* в своей основе память для всего живого. Несомненно, кодирование информации, переходящей из поколения к поколению, доказано, и видовая память уже не является гипотезой. То же самое можно сказать о системе памяти защитных (иммунных. — *А.А.*) механизмов... Разве не может быть, что мозговые

* *Леонтьев А.Н.* Образ мира. — Избр. психол. произведения: В 2-х т. М., 1983, т. 2, с. 259.

механизмы индивидуальной памяти, длительные реакции «иммунологической памяти» и генетическая память вида — это лишь разные аспекты одного и того же биологического закона?».* Если и в памяти, и в психологии будут раскрыты общие детерминанты памяти в объективном амодальном мире, если изучать память как ориентировку к изменениям мира во времени, если в обеих науках перейти к экологическому изучению памяти, выявляя характерную для разных видов детерминацию памяти физическим, биологическим и социальным временем, то на вопрос о существовании единых биологических механизмов памяти, которые выступают как реализаторы Образа мира, по-видимому, будет дан положительный ответ.

Всякая наличная стимуляция вписывается в амодальный Образ мира как некоторое целое и, лишь будучи включена в Образ мира, обеспечивает ориентировку поведения субъекта в предметный действительности. Это положение, вытекающее из работы А.Н. Леонтьева «Образ мира» и развитое в исследованиях С.Д. Смирнова, Б.М. Величковского, В.В. Петухова,** прежде всего радикально меняет представление о той исходной точке, с которой должен начинаться анализ познавательных процессов.

При изложении особенности моделей познания в когнитивной психологии и сопоставлении их с такими проявлениями активности психического отражения, как вероятностное и интенциональное предвосхищение, «повторение без повторения» как основа функционального развития памяти и т.п., уже отмечалась явная ограниченность рассмотрения изолированного следа памяти в сенсорном регистре как своего рода начала всех начал. Подобная картина процесса познания, в которой изучение памяти начинается с изолированного следа, возникла там же, где по меткому замечанию Н.А. Берштейна, появилось первое в мире «элементарное ощущение» — в обстановке лабораторного эксперимента. Если же исходить при исследовании познания из представлений об Образе мира, то на первый план выступит целый ряд следующих очевидных моментов.

Во-первых, в обычной жизненной ситуации стимул, как правило, воздействует на субъекта на фоне других, актуально присутствующих стимулов и событий. И именно этот кон-

---

* *Адам Д.* Восприятие, сознание, память: Размышления биолога. М., 1983, с. 146 — 147.

** См.: *Смирнов С.Д.* Мир образов и образ мира. — Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, 1981, №2, с. 15 — 29; *Величковский Б.М.* Образ мира как гетеерархия систем отсчета. — В кн.: А.Н. Леонтьев и современная психология. / Под ред. В.П. Зинченко, О.В. Овчинниковой, О.К. Тихомирова. М., 1983, с. 155 — 165; *Петухов В.В.* Образ мира и исследования психологии мышления. — Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, 1984, №4, с. 14 — 20.

текст, как было проиллюстрировано на примере экспериментов Дж. Брунера в данном пособии, определяет опознание, например, опознание знака 13 как букву В или цифру 13.

Во-вторых, в реальной обстановке запечатление актуального воздействия предваряется предвосхищением, опирающимся на те или иные уровни организации Образа мира. Это предвосхищение может строиться, как было показано в третьей главе, с опорой на вероятностную структуру прошлого опыта. Оно также может осуществляться, исходя из семантической категоризации предшествующих событий. Подчеркнем, что прогнозирование с опорой на семантическую категоризацию событий, особенно когда эти события приобретают личностный смысл, занимает в структуре Образа мира более высокий иерархический уровень, чем прогнозирование с опорой на физические параметры стимуляции. В этих случаях, как бы парадоксально это ни выглядело, процесс познания как бы начинается с оценки общего смысла ситуации, которая предваряет переработку отдельных чувственных впечатлений, отражающих физические «объективные» характеристики ситуации. Так, например, рассказывают об одном гроссмейстере по шахматам, который, оказавшись в типичной ситуации эксперимента по изучению кратковременной памяти, в ответ на вопросы о том, сколько фигур стояло на шахматной доске и как они стояли, с раздражением воскликнул: «Да не помню я как стояли фигуры и сколько их было. Но одно знаю точно. Белые начинают и дают мат в два хода». Знание, дающее возможность строить прогнозы даже в неопределенных ситуациях и относить эти ситуации к той или иной категории, предшествует актуальному воздействию, представляет собой один из глубинных уровней организации Образа мира, уровень «значений». Но откуда возникают в Образе мира «значения», в контексте которых происходит преобразование чувственных впечатлений? Для вырванного из контекста деятельности человечества представления о процессе познания ответ на вопрос о природе значения — тайна за семью печатями. Сущность же возникновения значения следует искать в том, что *в начале было дело.* «... Природа значений не только не в теле знака, но и не в формальных знаковых операциях... Она — во всей совокупности человеческой практики, которая в своих идеализированных формах входит в картину мира».*

Значение — важная, но не единственная единица, характеризующая глубинные структуры Образа мира. Дело заключается в том, что если на относительно ранних этапах жизненного пути личности операциональные характеристики деятельности, связанные со значениями, определяют построе-

* *Леонтьев А.Н.* Образ мира. — Избр. психол. произведения: В 2-х т. М., 1983, т. 2, с. 261.

ние Образа мира, в частности — мотивы и цели конкретной деятельности определяют, *что* будет запомнено, то впоследствии взаимоотношения между личностью и деятельностью меняются; сама личность, ее мотивационно-смысловые ориентации на будущее становятся основой выбора мотивов и целей конкретной деятельности, в которой идет дальнейшее строительство Образа мира. Применительно к памяти преобразование взаимоотношений между личностью и деятельностью проявляется в том, что не мотивы и цели непосредственно определяют функционирование памяти, а такие глубинные ядерные структуры личности, как смысловые образования* начинают руководить через выбор мотивов и целей процессов запоминания, превращаются в системообразующий фактор человеческой памяти. «... Мнемическая функция «одних и тех же» целей проявляется существенно по-разному в зависимости от того, в какие *смысловые контексты* эти цели включены. При этом влияние данных контекстов... состоит не в том, что они дополняют или усиливают мнемический эффект, а в том, что *они его изначально определяют*. Сама цель обусловливает запоминание, поскольку в ней представлено поле мотивов и смыслов. *Именно мотивационно-смысловая ориентация на будущее образует человеческую память, «обязывая» ее удержать то, что было, для того, что будет*» (подчеркнуто мною. — А.А.).**

Перспективность понимания мотивационно-смысловых ориентаций личности на будущее как ядерных структур Образа мира в целом и системообразующем факторе человеческой памяти в частности, состоит в том, что это направление разработки представлений об Образе мира позволяет наметить пути преодоления существующего в психологической науке разрыва между психологией познания и психологией личности.

Таким образом уже сегодня появляются основания надеяться, что постановка в центр психологии познания проблемы построения Образа мира дает возможность еще больше приблизиться к пониманию многомерных целостных проявлений психической реальности, раскрыть такие детерминанты человеческой памяти, как изменения мира в физическом, биологическом и социальном времени, и наконец, создать не разорванный на остальные психические функции и процессы единый курс преподавания психологии.

---

* См.: *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984, с. 105.

** *Середа Г.К.* О значении научного вклада П.И. Зинченко в развитие психологии памяти. — Вопр. психологии, 1984, №6, с. 139.

Раздел III

Мир бессознательного

Книга II

Деятельность и установка

Оглавление

1. Деятельность и установка

Памяти моего учителя Алексея Николаевича Леонтьева

Является ли установка стабилизатором деятельности? (Вместо предисловия)

Есть теории, внутренняя логика развития которых приводит как к постановке ранее неизвестных проблем, так и к рождению нового взгляда на традиционные вопросы той или иной области научного знания. К числу таких теорий относится общепсихологическая теория деятельности. Контуры этой теории были замечены в исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурии в те дни, когда молодая советская психология, пройдя между Сциллой психологии сознания и Харибдой бихевиоризма, встала на путь самостоятельного развития. С тех пор прошло немало лет. Чем дальше развивалась теория деятельности, чем большее число различных психологических проблем, таких, как проблемы строения деятельности, взаимоотношения между психическим отражением и деятельностью, возникновения и развития психики, структуры сознания, становления личности и т.д., находило в ней свое отражение. Для теории деятельности нет чужих проблем, так как ее последовательное развертывание приводит к постановке вопросов, охватывающих важнейшие достижения научной психологии. Одним из таких до сих пор не исследованных вопросов является вопрос о факторах, придающих предметной деятельности устойчивый характер, о стабилизаторах деятельности. Этот вопрос встает в ходе психологического анализа деятельности, как только мы переходим от статического рассмотрения деятельности к изучению ее динамики и пытаемся понять причины относительной устойчивости, стабильности деятельности в непрерывно изменяющейся среде. Предположение о существовании моментов, стабилизирующих движение деятельности, вытекает из представлений о природе движения. Если рассматривать движение предметной деятельности как одну из форм движения вообще, то вполне естественно допустить, что в нем, как и в любом движении, всегда присутствует тенденция к сохранению его направленности. Стабилизаторы деятельности и находят свое выражение в

тенденции к сохранению направленности движения, в своеобразной инерции деятельности. Без деятельность не могла бы существовать как самостоятельная система, способная сохранять устойчивое направленное движение. Она была бы подобна флюгеру и каждое мгновение изменяла бы свою направленность под влиянием любых воздействий, обрушивающихся на субъекта. Обычно стабилизаторы деятельности не проявляют никаких признаков существования до тех пор, пока движение не встречает на своем пути те или иные препятствия. Но стоит какому-либо препятствию появиться на пути деятельности, и тенденция к сохранению движения в определенном направлении тотчас даст о себе знать. Различные по природе проявления этой тенденции встречаются буквально на каждом шагу. Приведем некоторые из них. Бегун, столкнувшийся в ходе состязаний с неожиданным препятствием, при попытке остановиться падает или резко наклоняется вперед. Человек читающий набранный латинским шрифтом текст, читает слово «чепуха» как «реникса». Легендарный царь Крез, одерживающий одну победу за другой, воспринимает двусмысленное высказывание дельфийского оракула «если будет перейдена река Галис, то рухнет могучее царство» соответственно своим ожиданиям и нападает на персов. Его войска переходят реку, и могучее царство действительно гибнет, только им оказывается... царство самого Креза. Один из крупнейших физиков прошлого столетия Э. Мах так и не принимает до конца своей жизни теорию относительности А. Эйнштейна, резко противоречащую усвоенным им представлениям о времени и пространстве. Чеховский герой, оберегая свой душевный покой, словно отталкивает от себя представление о существовании пятен на солнце, заявляя, что «этого не может быть, потому что этого не может быть никогда». Из всех этих примеров явственно следует, что тенденция к сохранению движения в определенном направлении присуща самым различным формам движения и имеет две стороны. С одной стороны, она является необходимым внутренним моментом процесса деятельности, обеспечивающим его стабильность. С другой стороны, тенденция к сохранению движения в определенном направлении проявляется в том, что субъект деятельности становится «слепым» по отношению к разнообразным воздействиям, не укладывающимся в русло этой тенденции. С большой выразительностью подобного рода последствия существования тенденции к сохранению направленности движения в поведении человека были переданы выдающимся советским физиологом А.А. Ухтомским: «Бесценные вещи и бесценные области реального бытия проходят мимо наших ушей и наших глаз, если не подготовлены уши, чтобы слушать, и не подготовлены глаза, чтобы видеть, то есть если

наша деятельность и поведение направлены в другие стороны» (1973, с. 254).

Итак, приведенные факты свидетельствуют о существовании тенденции к сохранению движения, в определенном направлении на самых разных уровнях движения, в том числе и на уровне предметной деятельности. Однако между абстрактным положением, констатирующим наличие подобной тенденции в процессе деятельности, лежит целая пропасть. Для того, чтобы через эту пропасть перебросить мост, следует рассмотреть то, как представления о тенденции к сохранению направленности деятельности преломились в психологии, в каких фактах и понятиях проявления этой тенденции предстали перед исследователями.

В психологии наиболее адекватное и устоявшееся описание тенденции к движению в определенном направлении или готовности действовать определенным образом выражено в термине «установка» и его многочисленных аналогах. Является ли установка стабилизатором деятельности? Поможет ли рассмотрение установочных явлений в деятельности субъекта глубже понять природу самих этих явлений? Приведет ли исследование этих двух вопросов к взаимному обогащению таких центральных психологических категорий, как «деятельность» и «установка»? Анализ поставленных вопросов и составляет основное содержание этой небольшой монографии. Этот анализ предполагает обращение к тем разнородным феноменам и концепциям установки, которые существуют в экспериментальной психологии, и прежде всего к разрабатываемой в течение многих лет в советской психологии теории установки Д.Н. Узнадзе.

При решении вопросов о месте и функции установки в деятельности субъекта открываются два возможных пути исследования. Один путь — это путь подробного рассмотрения представлений о природе установки и ее роли в регуляции поведения, накопленных в истории экспериментальной психологии. Встав на него, мы сразу же обретаем под ногами твердую почву в виде хронологической оси, придерживаясь которой и последовательно отвечая на вопросы «что? когда? кто?», можно добраться из глубокой истории до современных представлений о природе установки. Но в данном случае при таком, казалось бы, надежном подходе возникают серьезные трудности, так как значение, вкладываемое различными исследователями в понятие «установка», очень широко варьирует по своему содержанию, и термин «установка», взятый сам по себе, не может служить надежным ориентиром при анализе истории проблемы установки. Для того, чтобы показать эластичность и чрезмерную перегруженность понятия «установка», достаточно привести длинную вереницу терминов, нередко рассматриваемых в качестве синонимов этого понятия и

отражающих в концептуальном аппарате различных направлений многообразные проявления установки как состояния готовности к реагированию: установка (Einstellung или set), поза, ожидание, намерение, нервная установка, подготовительная установка, моторная установка, сенсорная установка, установка сознания (Bewusstseinslage или conscious altitude), предиспозиция, детерминирующая тенденция, целевая установка (goal set), заданная установка (Aufgabe или task-set), квазипотребность, информационная модель, вероятностное прогнозирование, антиципация, гипотеза, схема, валентность, вектор, функциональная фиксированность, доминанта, акцептор действия, ригидная установка, социальная установка (altitude), ценностная ориентация, черта, установка личности и т.д. Этот и без того внушительный ряд терминов, связываемых в проявлениями установки, продолжает расти, но обилие терминов, связываемых с проявлениями установки, продолжает расти, но обилие терминов не должно заслонить два противоположных полюса понимания установки, сложившихся в современной психологии. На одном полюсе — сведение установки к феноменам иллюзий, обусловленных фиксированной установкой. На другом полюсе — рассмотрение установки в качестве одного из центральных психологических понятий. Среди сторонников второго, расширенного понимания установки мы видим, например, некоторых социальных психологов, которые одно время определяли предмет своей науки как изучение социальных установок (см. об этом: Г. Оллпорт, 1935; Остром, 1968; Рокич, 1968). Расширенного понимания установки придерживаются также исследователи, сближающие понятие установки с такими понятиями, как «образ потребного будущего» и «акцептор действия» (см., например, Бжалава, 1966, 1972), информационная модель (Пушкин, 1967), схема (Московичи, 1962, Фресс, 1961), гипотеза (Брунер, 1957), черта личности (Г. Оллпорт, 1935). Эти термины высвечивают разные стороны психической реальности, обозначаемой понятием «установка». Но в каком соотношении находятся фиксируемые этими терминами разные аспекты установочных явлений? Какая из двух полярных интерпретаций явления установки соответствует действительности? Эти вопросы представляют самостоятельную задачу исследования, решать которую можно только в том случае, если уже выработан свой взгляд на природу установочных явлений. Эта задача должна решаться не до решения проблемы о месте установки в структуре деятельности, а после такого решения. Тем не менее, именно с ней в первую очередь встречается исследователь, избравший исторический путь анализа. В связи с этим мы вынуждены отказаться от чисто исторического хода анализа проблемы о месте и функциях установочных явлений в деятельности субъекта.

Второй путь решения проблемы о месте и функции установки в деятельности субъекта — это путь анализа современного состояния представлений о явлении установки. Пойдя по этому пути, мы попытаемся с позиций теории деятельности проанализировать основные положения теории установки Д.Н. Узнадзе и через этот анализ прийти к разработке представлений о конкретных психологических механизмах тенденции к сохранению направленности движения деятельности. Этот путь и определил в конечном итоге общую композицию нашего исследования.

В первой главе с позиций общепсихологической теории деятельности ведется анализ проблемы соотношения деятельности и установки в советской психологии. Главное внимание уделяется вопросу о взаимоотношениях между деятельностью и первичной унитарной установкой, и исследуются различные варианты решения этого вопроса. Показываются те противоречия, которые возникают при рассмотрении проблемы установки «в себе», то есть вне деятельности. Существование этих противоречий доказывает необходимость отказа на современном этапе развития психологии от изолированного внедеятельностного изучения явлений установки. Эти противоречия и разработанные в школе Д.Н. Узнадзе представления об установке позволяют наметить то русло, по которому в теорию деятельности может быть введено опускавшееся пока звено — явления установки.

Во второй главе предлагается решение вопроса о месте и функции установки в деятельности субъекта. Будучи рассмотренными в контексте теории деятельности, известные факты проявления установки предстают в новом свете. Они приводят к разработке гипотезы об иерархической уровневой природе установки как механизма, стабилизирующего процессы деятельности. Согласно этой гипотезе, содержание и функции установок зависят от того, на каком уровне деятельности функционируют эти установки. В соответствии с основными структурными единицами, которые образуют психологическое строение деятельности, выделяются установки различных уровней и раскрываются их специфические особенности, а также анализируются отношения между этими установками и их вклад в регуляцию деятельности.

И, наконец, в третьей, заключительной главе предпринимается попытка, опираясь на представления об иерархической уровневой природе установки, дать систематизацию некоторых разрозненных фактов проявления установки, накопленных в ряде направлений зарубежной экспериментальной психологии.

Автор приносит глубокую благодарность своему учителю Алексею Николаевичу Леонтьеву, в постоянном общении с которым проводилось это исследование. Он искренне благодарен Александру Романовичу Лурия, в лаборатории которого

была впервые изложена и нашла поддержку идея об уровневой природе установки, а также Ф.В. Бассину, А.В. Запорожцу, Ш.А. Надирашвили, А.Е. Шерозия и М.Б. Михалевской, каждый из которых оказал значительную помощь в ходе этой работы.

Глава 1. Проблема соотношения деятельности и установки в советской психологии

Проблема соотношения деятельности и установки не раз вставала в советской психологии. И в этом нет ничего удивительного, так как в настоящее время теория деятельности и теория установки представляют собой наиболее четко выделившиеся и обладающие своим лицом направления, которые трудно спутать с любыми другими течениями советской психологии. Каждая из этих концепций, бесспорно, может являться предметом самостоятельного анализа, но нас в свете стоящей перед нами задачи исследования места установочных явлений в деятельности прежде всего интересует то, как в этих концепциях решается вопрос о взаимоотношениях между деятельностью и установкой. В решении этого вопроса существуют две прямо противоположные позиции. Представители школы Д.Н. Узнадзе в течение многих лет последовательно отстаивают идею о существовании первичной установки, предваряющей и определяющей развертывание любых форм психической активности (Прангишвили, 1967, 1972; Чхартишвили, 1971; Надирашвили, 1974; Шерозия, 1969, 1973; и др.). Исследователи, стоящие на позициях теории деятельности, не менее последовательно отстаивают альтернативную позицию, которая может быть лаконично передана формулой: «Вначале было дело» (Леонтьев, 1955, 1975; Запорожец, 1960; Лурия, 1945; Эльконин, 1957; и др.). В этой главе мы попытаемся с позиций теории деятельности, во-первых, проанализировать разные варианты решения проблемы взаимоотношений между деятельностью и установкой и выявить причины, приводящие к противопоставлению деятельности и установки, во-вторых, на примере вопроса о связи поведения и установки показать последствия противопоставления деятельности и установки, с которыми сталкиваются представители школы Д.Н. Узнадзе, и, наконец, в-третьих, самое главное, — наметить путь решения задачи о месте установки в структуре деятельности.

Естественно, что подобный анализ требует рассмотрения некоторых основных положений теории установки выдающегося советского психолога Д.Н. Узнадзе, и в первую очередь понятия, выражающего стержневую идею этой теории — понятия первичной унитарной установки.

Постановка задачи преодоления «постулата непосредственности»

Без понимания той задачи, которая стояла перед Д.Н. Узнадзе, вряд ли удастся должным образом осознать стержневую идею теории установки. Если задача, ради разрешения которой родилась теория классика отечественной психологии Д.Н. Узнадзе, окажется близкой к той задаче, которую ставили перед собой создатели теории деятельности, то появится право сравнивать различные попытки ее решения и обнажится причина, приведшая к сорокалетнему противостояния теорий установки и деятельности. Далее, если эта причина окажется устранимой, то откроется путь для сопоставления этих теорий, поиска точек соприкосновения и различия. Для того, чтобы адекватно понять интересующее нас событие — появление задачи, ради разрешения которой была создана теория установки, — нужно восстановить исторический фон, выступивший в качестве условия этой задачи.

На заре экспериментальной психологии факт существования установки (готовности к действию) проявлялся в самых различных областях психической реальности, оставаясь неуловимым для исследователей. В психофизике и в исследованиях времени реакции он доставлял экспериментаторам массу хлопот, так как, будучи неким неконтролируемым фактором, искажал результаты измерений и порождал ошибки типа ошибок «ожидания» (изменение ответа испытуемого, вызванное предвосхищением изменения ощущения) и «привыкания» (тенденция испытуемого реагировать на появление нового стимула тем же способом, которым он реагировал на предшествующее предъявление стимула), «личной» ошибки наблюдателя (ошибки запаздывания или упреждения при локализации движущегося объекта). В другой линии исследования — при изучении иллюзии веса и объемно-весовой иллюзии — понятия установки или ожидания привлекались для описания тех состояний испытуемого, которые как бы опережали проявления этих иллюзий.

В начале XX в. проблема установки стала разрабатываться в Вюрцбургской школе. Не останавливаясь здесь на подробном анализе представлений об установке в школе «безóбразного мышления», обратим внимание лишь на ряд основных особенностей, которые характеризуют вюрцбургское понимание установки. Во-первых, в Вюрцбурге понятие установки прочно срослось с понятием активности. Активность же рассматривалась вюрцбуржцами в отвлечении от своего реального носителя, от субъекта. Отсюда и понимание различных физических процессов как суверенных образований. У Кюльне мышление мыслило, у Титченера ощущение ощущало, а установка упрямо проявлялась и в восприятии, и в мышлении, словно

напоминая о необходимости целостного подхода к изучению психических явлений. Во-вторых, установка (детерминирующая тенденция) впервые получила свое функциональное определение как фактор, направляющий и организующий протекание психических процессов, то есть была предпринята попытка указать те реальные функции, которые установка выполняет в психических процессах. Однако этими крайне важными для понимания проблемы установки моментами и ограничилась в основном разработка этой проблемы в Вюрцбургской школе. Понятие установки резко выпадало из строя понятий атомарной интроспективной психологии, внутренняя логика которой толкала психологов на поиски некоторой субстанции «установки» в психической реальности. Следуя традиционной психологии, вюрцбуржцы должны были бы найти и описать некий новый «атом», подобно тому, как они, ориентируясь на данные интроспективных отчетов, описывали ощущения, образы, чувства и т.д. Но испытуемые «отказывались» отнести установку к какому-либо из известных состояний сознания. Поэтому, например, К. Марбе, столкнувшись с проявлениями установки при исследовании суждения вынужден был добросовестно перечислить все психические процессы, заверяя, что установка есть «нечто», что не может быть отнесено ни к одному из этих процессов. Собственно говоря, К. Марбе там самым негативно определил установку и зафиксировал это определение в концептуальном аппарате, введя термин «установка сознания».

Таковы в самой краткой обрисовке некоторые исторические события, обусловившие возникновение «задачи» Д.Н. Узнадзе. Мы говорим некоторые события, потому что с не меньшим успехом в качестве условий «задачи» могла выступить предыстория проблемы высших чувствований или высших психических функций, так как и в этих проблемах, как и в проблеме установки, со всей очевидностью проявлялась необходимость коренной перестройки самого фундамента здания психологической науки. Во всех этих областях с особой остротой проявлялись симптомы кризиса, разразившегося в 20-х годах нашего столетия в психологии. Уроки истории науки свидетельствуют о том, что в условиях кризиса необходимы выход из круга идей в какой-то определенной замкнутой области и обращение к более общим идеям, к тем постулатам, на которых строится мышление исследователей. В качестве индикатора кризиса может выступить наличие феноменов, не укладывающихся в сложившуюся концептуальную сетку. Поскольку реальность неоднократно наблюдаемых феноменов установки не вызывала сомнения, то она могла сыграть роль толчка, побудившего исследователей приступить к поиску того постулата, на котором было воздвигнуто здание атомарной интроспективной психологии. Что же представляет собой

идея, обусловившая тот факт, что представитель традиционной психологии «...застывает в беспомощном состоянии перед единичными результатами эмпирических исследований до тех пор, пока не раскроются принципы, которые он сможет сделать основой для дедуктивных построений» (Эйнштейн, 1969, с. 6).

Базовой идеей, молчаливо или явно признаваемой представителями традиционной психологии, была идея о том, что «...объективная действительность непосредственно и сразу влияет на сознательную психику и в этой непосредственной связи определяет ее деятельность» (Узнадзе, 1966, с. 158). Д.Н. Узнадзе назвал эту идею «постулатом непосредственности».

Если мы вспомним слова Н.Н. Ланге, сравнивающего психолога конца прошлого века с Приамом, сидящим на развалинах Трои, то уместно будет напомнить и о подарке коварных греков, который троянцы на собственных руках внесли в город. Таким троянским конем — «подарком» от мышления физиков и физиологов прошлого столетия мышлению психологов — и был постулат непосредственности, приведший к развалинам «психологической Трои». Принимая осознанно или неосознанно этот постулат как исходную предпосылку экспериментального исследования, психолог оставался один на один к непреодолимыми трудностями, которые были обусловлены признанием постулата непосредственности и проявлялись в ошибках «ожидания» и «привыкания», иллюзиях установки, в таинственной неуловимости установки посредством интроспекции и, наконец, в беспомощности попыток поместить установку в арсенал устоявшихся категорий традиционной психологии.

Не менее рельефно признание постулата непосредственности сказывалось и в области высших чувствований, поскольку за тезисом представителей «понимающей» психологии о принципиальной невозможности причинного объяснения высших форм чувствования стояло все то же молчаливое признание механической причинности. «Описательная психология целиком и полностью принимает основную идею объяснительной психологии, заключающуюся в том, что причинное объяснение не может быть ничем иным, кроме механического сведения сложных и высших процессов к атомистически разрозненным элементам душевной жизни», — писал Л.С. Выготский (1970, с. 125).

Признание схемы механистического детерминизма — постулата непосредственности — определило то, что представители традиционной психологии, ориентированные в своих исследованиях на переживания отдельного индивида, резко обособили сферу психической реальности от действительности и оказались в замкнутом круге сознания. Только пересмотр самого фундамента психологии мог устранить те препятствия,

которые встали на ее пути, а такой пересмотр возможен лишь при выходе за сферу эмпирических фактов и специальных частных проблем типа проблемы установки или высших чувствований и обращения к методологическому анализу оснований психологической науки.

Этот шаг был сделан Д.Н. Узнадзе, который, проделав методологический анализ фундамента атомарной интроспективной психологии, выделил постулат непосредственности, являющийся исходной предпосылкой всей традиционной психологии. Искусственность конструкций, вынуждающих мысль исследователя двигаться в замкнутом круге сознания, неадекватность рассмотрения психики, обусловленная принятием постулата непосредственности, привели Д.Н. Узнадзе к постановке задачи о необходимости преодоления этого постулата, к идее о невозможности анализа сознания изнутри и, следовательно, к поиску такого посредующего двучленную схему анализа звена, которое само бы *не принадлежало к категории явлений сознания*. В процессе решения этой задачи была создана теория установки.

Быть может, некоторые другие идеи Д.Н. Узнадзе подвергнутся пересмотру, ибо это нормальная судьба всех живых теорий, но анализ постулата непосредственности и его роковых для психологии последствий, венчающая этот анализ идея опосредования двучленной схемы анализа через «подпсихическое» останутся непреходящей ценностью психологической науки, ее фундаментальной идеей.

В поисках «опосредующего» звена

Постановка задачи о необходимости преодоления «постулата непосредственности» определила весь дальнейший ход развития мысли Д.Н. Узнадзе. Примерно с 1910 г. он начинает поиски «опосредующего» звена, захватывающая картина которых открывается перед нами благодаря работам А.Е. Шерозия (Шерозия, 1969, 1973). В ходе этих поисков постепенно формируется понятие, которое в начале 20-х годов укрепляется в отечественной психологии под термином «установка».

Поиски «опосредующего» звена — среднего члена между физическим и психическим миром — вплоть до середины 20-х годов шли чисто в философском плане. Усилия Д.Н. Узнадзе были направлены на построение представлений о субстанции, порождающей психические явления и лежащей вне замкнутого круга сознания. Для дальнейшего понимания всего хода идей Д.Н. Узнадзе крайне важно осознать то, что логическое конструирование понятия, предназначенного для преодоления постулата непосредственности, постоянно опережало попытки подыскать «нечто», соответствующее этому

понятию в реальном мире. Сначала были сформулированы, признаки, которыми с точки зрения Д.Н. Узнадзе должна была обладать искомая субстанция. Попытаемся, ориентируясь на исследование А.Е.Шерозия, перечислить эти признаки.

1. Эта субстанция должна быть «посредником» и «принципом связи» как между физическим и психическим, так и между двумя психическими рядами. Только при этом условии она может быть предложена для преодоления постулата непосредственности.

2. Она должна быть не исключительно психическим, но и не исключительно физическим или физиологическим явлением. Подобный признак вводится потому, что введение чисто физического или психического звена не снимает постулата непосредственности.

3. В этой субстанции как в единстве должны быть представлены оба вида детерминации: физическая и психическая. Она должна быть чувствительной как к влияниям со стороны субъекта, так и со стороны объекта.

4. Она должна быть таким «переводчиком» событий, происходящих во внешнем мире, в психические явления, который сохранял бы адекватность физических воздействий.

5. Ее отличительным признаком должна быть целостность, неразложимость на отдельные элементы.

6. Через нее должно осуществляться воздействие на субъективные психические явления. Психические же явления, в свою очередь, могут только через нее оказывать влияние на физический мир.

7. Эта субстанция — необходимое условие поддержания жизни субъекта.

8. Она должна *предшествовать* психическим сознательным процессам и существовать до появления сознательной психики, так как сама сознательная психика необходимо развивается из этой субстанции.

Вот перечень признаков, которыми должна обладать «опосредующая» субстанция. Введение такой субстанции даст, по мнению Д.Н. Узнадзе, возможность преодолеть постулат непосредственности в любой его форме, будь то принцип «замкнутой каузальности природы» В. Вундта, гласящий, как известно, что психические следствия имеют в своей основе только психические причины, или принцип «психофизического взаимодействия» Г. Фехнера.

В развитии идеи Д.Н. Узнадзе об опосредующем звене можно вычленить два периода: период разработки представлений о «нейтральном состоянии сознания» и период разработки представлений об общей первичной установке.

Первым концептом, призванным выполнить функции «среднего» звена, было «нейтральное состояние сознания». Д.Н. Узнадзе постоянно пытался найти в действительности фено-

мен, отвечающий сформулированным выше признакам «опосредующей субстанции» — прообраз первичной общей установки. В этом феномене субъективное и объективное, сливаясь, должны как бы гасить друг друга.

В поисках этого феномена Д.Н. Узнадзе останавливается на таком состоянии сознания, в котором как бы исчезает индивидуальность субъекта и которое было бы лучше всего охарактеризовать как «надындивидуальное видение мира».* Д.Н. Узнадзе, обращаясь к самонаблюдению, дает описание этого феномена: «Вспомните такой момент, когда перед сном ваши чувства и думы, меняясь, теряют определенность и индивидуальность, но при этом с какой-то механической силой сохраняют все же свое различие» (Узнадзе, 1910; цит. по: Шерозия, 1969, с. 241). Легко увидеть, что за подобными поисками отчетливо проступает количественная концепция сознания Ледда, и описываемое Д.Н. Узнадзе нейтральное состояние сознания — это не что иное, как «минимум» сознания, не имеющий принципиальных качественных отличий от других состояний сознания. Следовательно, понятие нейтрального состояния сознания не может быть использовано в качестве «среднего термина» для преодоления постулата непосредственности. Более чем через десяток лет, в 1923 г., Д.Н. Узнадзе были сделаны первые наброски установки в исследовании под названием «Impersonalia». В этом исследовании Д.Н. Узнадзе решительно отмежевывается от существующего в то время и лишенного положительных характеристик понятия «бессознательное» и выдвигает идею о субстанции, расположенной вне круга сознания — о «подпсихическом».

Под подпсихическим он понимает некоторое пограничное состояние, которое «...является все еще неведомой сферой, для которого совершенно чужды полюсы субъективного и объективного...» И далее: «Мы вынуждены признать, что влияние объективного на живое существо в этой подпсихической сфере вызывает соответствующее себе «изменение», являющееся адекватным выражением объективного, поскольку оно лишено субъективной природы. Но так как оно лишено и объективной природы, то в нашем сознании переводится на «язык» психики в виде психических процессов, и, следова-

* Яркое описание подобного «нейтрального состояния сознания» мы встречаем у М. Пруста. «Стоило мне заснуть в моей постели глубоким сном, во время которого для моего сознания наступал полный отдых, — и сознание теряло представление о плане комнаты, в которой я уснул: проснувшись ночью, я не мог понять, где я, в первую секунду я даже не мог сообразить, кто я такой; меня не покидало лишь первобытно простое ощущение того, что я существую, — подобное ощущение может биться и в груди у животного; я был беднее пещерного человека; но тут, словно помощь свыше, ко мне приходило воспоминание...» (*Пруст М.* По направлению к Свану. М., 1973, с. 35 — 36).

тельно, становится основой этих синтезов» (Узнадзе, 1923; цит. по: Шерозия, 1969, с. 161). Функция этой неведомой сферы проявляется и в том, что «...*интенция к объекту*, заложенная в переживании всякого восприятия, возможно, *опирается только на эту неведомую подпсихическую сферу*» (курсив мой. — *А.А.*; Узнадзе, 1923; цит. по: Шерозия, 1969, с. 355). Неведомая подпсихическая сфера — область абстракции, лишенная конкретного психологического наполнения. Это остро чувствует сам Д.Н. Узнадзе и в дальнейшем непрерывно пытается найти конкретную почву для этой неведомой субстанции. Он предпринимает шаги в этом направлении, вводя понятия «ситуации» и «биосферы».

При разработке гипотезы «ситуации», поясняющей содержание подпсихического, неведомая сфера начинает приобретать конкретные психологические черты. Прежде всего, чтобы не возникло недоразумений, Д.Н. Узнадзе проводит резкое разграничение между «ситуацией» и внешней действительностью. В понимании Д.Н. Узнадзе ситуация — это не чисто внешний раздражитель или комплекс раздражителей, то есть не объективное обстоятельство. С его точки зрения объективное обстоятельство лишь тогда может стать причиной поведения живого существа, когда оно отвечает сиюминутному состоянию, «расположению» этого существа. Тем самым Д.Н. Узнадзе вводит внутреннюю детерминацию в форме сиюминутного состояния, «расположения» или потребности субъекта, обогащая двучленную схему анализа, за которой скрывается «постулат непосредственности». Он замечает, что в зависимости от потребности меняется и ситуация — единство этой потребности и соответствующего ей внешнего раздражителя (Узнадзе, 1925). Но как потребность и соответствующий ей раздражитель, субъективное и объективное, могут выступать в единстве? Каким образом происходит превращение внешнего агента в ситуацию? Относится ли ситуация к числу психических моментов? Откуда берется интенция к объекту, опирающаяся на неведомую подпсихическую сферу? Все эти вопросы повисают в воздухе. И тут Д.Н. Узнадзе прибегает к понятию «биосфера», которое он отождествляет с «принципом жизни» или «жизнедеятельностью» (Шерозия, 1969). Понятие «биосфера» фиксирует несколько моментов. Первый заключается в том, что подпсихическое — это ни в коей мере не психическая, но и не чисто физическая реальность. Второй момент подчеркивает то, что подпсихическое представляет собой необходимую ступень развития, предшествующую сознательной психике. И третий момент олицетворяет интерес создателя теории установки к вопросу о связи между «жизнедеятельностью», «принципом жизни» и «ситуацией». Д.Н. Узнадзе отмечает: «Если в основе целесообразности лежит только *расположение объединенного в одно целое объективного и*

субъективного, то выходит, что оно и есть *принцип жизни*. Поэтому, думаем, мы в полном праве признать, что в его лице мы имеем дело с до сих пор *неведомой сферой действительности*, которую можно назвать биосферой. Все то, что подразумевается под названием «*ситуации*» или *объединенного в одно целое расположения*, надо думать, есть вызванное в биосфере положение. Неудивительно поэтому, что *задача разрешается прежде, чем живое существо осуществит ее в виде различных действий*. Неудивительно и то, что наглядное поведение живого существа должно происходить под руководством биосферы...» (Узнадзе, 1925; цит. по: Шерозия, 1969, с. 261). Приведенный выше отрывок из работы Д.Н. Узнадзе не оставляет сомнений в том, что «состояние ситуации», в котором вставшая перед субъектом задача дана как единое целое расположение, признается фактором, лежащим в основе целесообразности и соответственно направленности поведения. Несомненно и другое: задача, представленная в ситуации и содержащая в перспективе поступки живого существа, отождествляется с жизнедеятельностью. Но ситуация, которая на следующем этапе развития теории Д.Н. Узнадзе превратится в «установку», получив еще более конкретное выражение, есть фактор и условие жизнедеятельности, но никак не сама жизнедеятельность!

В дальнейшем Д.Н. Узнадзе никогда больше не возвращался к феномену «биосферы», к «биосферному» варианту преодоления постулата непосредственности. Однако именно на этом этапе развития представлений об установке впервые пересеклись категории деятельности и установки, и категория установки, если так можно выразиться, «поглотила» категорию деятельности. К последствиям этого события нам еще неоднократно предстоит вернуться.

Анализ понятия «ситуация» в теории Д.Н. Узнадзе показывает, что этим понятием обозначена вставшая перед субъектом, но не данная ему в сознании задача. Эта задача уже решена в том смысле, что она в потенции содержит свое решение и тем самым является основой свободного выбора дальнейших поступков и реакций живого существа, основой целенаправленного избирательного поведения. «Все, к чему сознание стремится, все, что оно в конце концов нам дает, по существу уже представлено в подпсихическом. Разница только в том, что там оно представлено in nuce...» (Узнадзе, 1925; цит. по: Шерозия, 1969, с. 261). В 20-е годы мысль о том, что то, к чему сознание стремится, то есть цель действия, представлена до наступления этого действия в подпсихическом, причина позднее следствия, могла показаться кощунственной и противоречащей материалистическому пониманию психики. Однако в наше время после появления работ Н. Винера, Н.А. Бернштейна и П.К. Анохина представления о

цели как ключевом моменте регулирования, определяющем относительную устойчивость и направленность поведения в непрерывно меняющемся потоке воздействий различных раздражителей на организм, прочно заняли свое место в науке о поведении. В связи с этим есть все основания назвать Д.Н. Узнадзе одним из предвестников этих представлений в психологии.

В поисках «опосредующего звена» формируются представления об установке. Весь ход этих поисков, а также «задача» Узнадзе позволяют сделать следующие заключения: постановка задачи о преодолении постулата непосредственности и рассмотрение различных способов ее решения в исследованиях Д.Н. Узнадзе, предшествовавших экспериментальному анализу установки, позволяют резко противопоставить в методологическом плане концепцию Д.Н. Узнадзе всем вариантам понимания установки, существующим в психологии. В этом плане попытки вычертить прямую линию развития проблемы установки, скажем, от психофизической теории установки К. Марбе, детерминирующей тенденции Н. Аха, когнитивного ожидания Э. Толмена или установки Д. Хебба, до теории установки Д.Н. Узнадзе (Колбановский, 1955; Бжалава, 1966) являются неоправданными в принципе. Ограниченность подобных попыток состоит прежде всего в том, что содержание опосредующей субстанции, фиксируемой Д.Н. Узнадзе в 20-е годы термином «установка», не имеет ничего общего с содержанием, стоящим за этим термином, например, у К. Марбе, относящего установку к субъективным явлениям. В отличие же от Э. Толмена и Д. Хебба, направляющих свои усилия на анализ «центрального процесса» (установки, когнитивного ожидания и т.д.) — промежуточной переменной и пытающихся, по выражению У. Рейтмана, «выманить зверя из укрытия» (Рейтман, 1968), Д.Н. Узнадзе уже самой постановкой «задачи» и формулировкой признаков «опосредующей» субстанции показывает, что попытки искать этого «зверя» внутри замкнутого круга сознания или в физиологических механизмах мозга обречены на неудачу, так как постулат непосредственности не может быть преодолен изнутри.

Д.Н. Узнадзе и ведущие представители теории деятельности (см., например, Выготский, 1960; А.Н. Леонтьев, 1975) решали общую задачу — задачу преодоления постулата непосредственности и вытекающей из него двучленной схемы анализа психических процессов: воздействие объекта — изменение текущих состояний субъекта. В одном случае в качестве среднего звена — субстанции, порождающей психические явления, — предлагается «подпсихическое» — первичная установка, в другом — предметная деятельность. Общность задачи, а также признаков опосредующей субстанции дают право на сопоставление этих вариантов ее решения.

В том случае, если понятие первичной установки наделяется признаками опосредующей субстанции, оно альтернативно категории деятельности, то есть Д.Н. Узнадзе и А.Н. Леонтьев предлагают прямо противоположные варианты решения задачи о преодолении постулата непосредственности.

В ходе поисков «опосредующей» субстанции возникает разрыв между абстрактным содержанием, вкладываемым Д.Н. Узнадзе в понятие «установка», и конкретно-психологическим наполнением этого понятия. Вследствие этого в понятие «первичная установка» вкладываются два относительно самостоятельных значения: некоторое абстрактное содержание, которым должно обладать это понятие, чтобы выполнить функцию опосредующего звена, и конкретно-психологическое содержание первичной установки как фактора целенаправленной деятельности. Разрыв между абстрактным и конкретно-психологическим содержанием понятия «первичная установка» по мере экспериментальной разработки самой теории установки все углубляется и приводит к ряду парадоксов, которые, как будет показано далее, могут быть преодолены лишь ценой отказа от понимания первичной установки как опосредующего звена.

Некоторые парадоксы первичной установки

Вопрос о «первичности» установки, установочного отражения до сих пор остается дискуссионным, так как он является камнем преткновения на пути разрешения проблемы отношений между установкой и деятельностью. Дискуссия о «первичности» установки — это, по существу, дискуссия о категории, лежащей в основе психических явлений. С нашей точки зрения обсуждение альтернативы «первичная установка» или «деятельность», прозвучавшей во всех выступлениях на совещании по проблеме установки в 1955 г. и в несколько более смягченных формах продолжающей звучать и по сей день, выиграет, если будет переведено на почву исторического анализа содержания понятия «первичная установка».

В 1941 г. в исследовании «Основные положения теории установки» Д.Н. Узнадзе дает определение первичной установки. Он пишет, что установка — это «...своего рода целостное отражение, на почве которого может возникнуть или созерцательное, или действенное отражение. Оно заключается в своеобразном налаживании, настройке субъекта, его готовности... к тому, чтобы в нем проявились именно те психические или моторные акты, которые обеспечат адекватное ситуации созерцательное или действенное отражение. Оно является, так сказать, **«установочным отражением»**. Содержание психики субъекта и вообще всего его поведения следует признать реализацией его установки и, следовательно, вторичным явлением» (цит. по: Бжалава, 1966). Это определение, будучи

взято само по себе, оставляет возможность для свободы интерпретации. Какой смысл, например, вкладывает Д.Н. Узнадзе в термин «психическое», которое всегда вторично по отношению к установке? Что он имеет в виду, говоря о первичности установки? Чтобы ответить на эти вопросы и устранить излишние степени свободы в интерпретации этого определения, достаточно восстановить исторический контекст. Д.Н. Узнадзе, анализируя представления традиционной психологии, неоднократно подчеркивал, что ее представители отождествляли сознание и психику. В сознании современного психолога мысль о том, что психика не сводится к сознанию, укрепилась столь прочно, что он автоматически подставляет иной смысл в термин «психическое» в определении Д.Н. Узнадзе, забывая порой, что в начале века такое понимание вовсе не относилось к классу банальных. Тогда «для большинства философски образованных людей идея психического, которое одновременно не было бы сознательным, до такой степени непонятна, что представляется им абсурдной и несовместимой с простой логикой» (Фрейд, 1925, с. 5). Правда, Д.Н. Узнадзе упоминает о существовании направления, которое обращается к проблеме бессознательного — о психоанализе З. Фрейда. Но, по справедливому мнению Узнадзе, концепция Фрейда ни в коей степени не меняет действительного положения вещей в картине представлений традиционной психологии, поскольку «бессознательное» у Фрейда — это негативно определенное сознательное И только. Рационализовав таким способом «бессознательное» в психоаналитической теории, Узнадзе устраняет любые возражения против своего тезиса, согласно которому в традиционной психологии «...все психическое сознательно, и то, что сознательно, является по необходимости и психическим» (Узнадзе, 1966). Все это наталкивает на мысль, что, по-видимому, говоря о первичности установки по отношению к психике, Д.Н. Узнадзе подразумевал психику в смысле традиционной психологии, то есть психику как явление сознания. Более того, в своих ранних работах он неоднократно акцентировал внимание на том, что признак сознания является основным признаком психического: «...какое мы имеем право называть психическим нечто такое, что совершенно лишено основного качества психического — сознания» (1925; цит. по: Бачоришвили, 1966, с. 153). «Первичность» установки и мыслилась Д.Н. Узнадзе как прямая противоположность первичной данности явлений сознания, которые считались основными и единственными объектами изучения в традиционной психологии. В этом и вся методологическая нагрузка «первичности» установки в исследованиях Д.Н. Узнадзе, стоящего не перед альтернативой «установка или деятельность», а перед другим исторически совершенно оправданным вопросом: либо первичность, непос-

редственная данность субъективных переживаний и, как следствие признания этой «первичности» единственным объектом исследования, бесконечные странствования внутри круга сознания; либо попытка прорвать обычные границы психики и «...констатировать наличие чего-нибудь *принципиально отличного* (курсив мой. — *А.А.*) от всего того, что традиционно было установлено в ней» (Узнадзе, 1961, с. 170). Таким образом, «первичность» в смысле Д.Н. Узнадзе и следует понимать как оппозиционное понятие по отношению к «первичности» в смысле непосредственной данности явлений сознания. При таком содержании «первичности» становится понятной та страстность, с которой Д.Н. Узнадзе настаивал на положении о «первичности» и бессознательности установки. Ведь если бы установка была вторична по отношению к психическому, то ее введение ничего бы не дало для решения задачи преодоления постулата непосредственности. До этого момента анализировался лишь один из аспектов понятия «первичная установка», а именно то содержание, которому должно удовлетворять это понятие, чтобы выступить в функции «среднего термина». Из сказанного выше вытекает, что под «первичностью» в теории установки Д.Н. Узнадзе прежде всего имеется в виду «первичность» по отношению к сознательной психике.

Если же мы тем не менее вслед за некоторыми авторами предположим (см., например, Бжалава, 1971), что установка первична по отношению к любым формам поведения вообще, появляется до поведения и, следовательно, любые уровни деятельности являются производными от установки, ее реализацией, то при переходе к конкретно-психологическому содержанию понятия установки как тенденции, готовности к определенному действию столкнемся с определенными трудностями.

Во-первых, признание примата установки над деятельностью не только в функциональном, но и в генетическом аспекте приводит к нивелированию всякого отличия установки от «либидо» З. Фрейда, «стремления к власти» А. Адлера или тенденции, влечения иррационалистической философии, согласно которой человеческая деятельность и есть лишь реализация некоей человеческой «самости». «Мы знаем об этой «самости» лишь... по тем следам, которые она оставляет в реальных эмпирических поступках человека. Теоретически ее можно представить как тенденцию к чему-то, возможность чего-то. Практически же она существует только в своих символических облачениях — в действиях и поступках человека» (Кузьмина, 1969, с. 288). Признание установки первичной в этом смысле означало бы сведение ее исключительно к внутренней детерминации и противоречило бы аксиоматическим положениям Д.Н. Узнадзе о необходимости для возникновения установки ситуации удовлетворения потребности и об

установке как единстве двух видов детерминации. И не случайно Д.Н. Узнадзе, словно предвидя попытки неоправданного сближения его теории установки с некоторыми идеалистическими концепциями (Колбановский, 1955; Рудик, 1955), парирует их: «...установка является соответствующей объективному положению вещей модификацией живого существа, отражением в нем как в целом объективного положения вещей. Для понятия же установки именно это и имеет существенное значение, и без этого указанное понятие не имело бы никакой ценности для психологии» (1940; цит. по: Шерозия, 1969, с. 191).* Эта мысль Д.Н. Узнадзе заставляет усомниться в приписываемом установке примате над деятельностью и превращении ее в некоторую внутреннюю силу, напор, импульс, порождающий деятельность.

Во-вторых, при таком понимании «первичности» установки исследователь, решая вопрос об отношениях между восприятием и установкой, неминуемо попадает в заколдованный круг.

Парадокс состоит в следующем: необходимыми условиями возникновения установки являются потребность и ситуация удовлетворения потребности. Ситуация удовлетворения потребности только в том случае выступает как условие возникновения установки, если она воспринята субъектом, но любой акт восприятия, согласно теории Д.Н. Узнадзе, предполагает существование установки. Иными словами, для того, чтобы возникла установка, должна быть отражена ситуация удовлетворения потребности, но ситуация не может быть отражена без установки.

Рассмотрим несколько попыток преодоления этого парадокса. Первая попытка — это попросту откровенный отказ от решения вопроса об отношениях между восприятием и установкой, выступивший в исследовании Д. Миллера, Ю. Галантера и К. Прибрама, по мнению Ф.В. Бассина, в форме вопроса об отношении между Планами и поведением (Бассин, 1966). Представители этой попытки отделываются от решения этого вопроса изящным замечанием: «Наше отношение к вопросу, откуда берутся Планы, напоминает отношение бостонских дам к своим шляпам: «Моя дорогая, мы не получаем наши шляпы, у нас они есть» (Миллер, Галантер, Прибрам, 1965, с. 194). Подобная нейтральность к проблеме взаимоотношения между Планом и поведением не проходит даром. Она не замедляет проявиться в том, что для объяснения иерархии

* Те исследователи, которые сближают теорию установки Д.Н. Узнадзе с различными вариантами идеалистических концепций, не учитывают того бесспорного положения, которое с чрезвычайной четкостью было сформулировано А.В. Петровским, а именно того, что «...теория установки изменялась и развивалась внутри советской психологии и вместе с ней» (А.В. Петровский, 1967, с. 317).

компонентов деятельности авторы ссылаются на иерархию Т—О—Т—Е.* «Операциональные компоненты схемы Т—О—Т—Е сами могут быть элементами этой схемы. Иначе говоря, схема Т—О—Т—Е включает как стратегические, так и тактические элементы поведения. Таким образом, операциональная фаза системы Т—О—Т—Е более высокого порядка может сама состоять из цепи других подобных же систем, а каждая из последних, в свою очередь, может содержать ряды таких же подчиненных единиц и т.д.» (там же, с. 48). Такого рода объяснение иерархической структуры поведения через иерархическую систему Т—О—Т—Е представляет, по справедливому замечанию Ф.В. Бассина, логическое соскальзывание, очень напоминающее ошибку типа petitio principii: «Если фактом, который подлежит объяснению, является иерархическая структура поведения, а каждый из компонентов этой структуры организован по схеме ТОТЕ, то разве не очевидно, что существование иерархии ТОТЕ заранее предрешается объясняемым фактом и что оно поэтому является лишь оборотной стороной этого факта, его отражением, следствием, но никак не может служить его объяснением!» (1966, с. 10). Но дело не исчерпывается только одной этой логической ошибкой. Попытка объяснить иерархию деятельности через иерархию лежащих в ее основе регуляционных механизмов вступает в противоречие с ходом развития регуляционных механизмов и поведения в филогенезе, поскольку поведение постоянно опережает в филогенезе формирование этих механизмов. Так, например, Н.А. Бернштейн, анализируя филогенез движений, обрисовывает те отношения, которые складываются в ходе филогенеза между центральными замыкательными системами и эффекторикой. Тщательно прослеживая эволюцию движения, он показывает, что исторически центральные замыкательные системы служили «подсобными для подсобных» и руководящая роль досталась им сравнительно недавно. В эволюции организм, вынужденный постоянно решать все новые классы задач, возникающие в изменяющейся среде, развивает свою эффекторику, и когда старый уровень управления оказывается не в силах справиться с эволюционирующим эффекторным аппаратом, происходит качественный скачок, рождается новый уровень управления движениями (Бернштейн, 1917). Следовательно, в филогенезе мы видим нечто противоположное тому, что предлагают Д. Миллер, Ю. Галантер и К. Прибрам: не иерархия регулирующих механизмов задает иерархию деятельности, а, наоборот, в филогенезе деятельность «строит для себя» иерархический аппарат управ-

* Т—О—Т—Е — система «проба — операция — проба — результат», предложенная Д. Миллером, Ю. Галантером и К. Прибрамом в качестве единицы анализа поведения.

ления. Тут мы должны оговориться во избежание возможных недоразумений. При исследовании вопроса об отношениях между деятельностью и установкой всегда необходимо четко различать два аспекта рассмотрения: *генетический и функциональный*. Сказанное выше целиком и полностью относится к генетическому аспекту рассмотрения, но отсюда ни в коем случае не вытекает, что и в функциональном аспекте наблюдается аналогичная картина взаимоотношений между установкой и деятельностью. Напротив, в функциональном аспекте установка, сформировавшаяся в предшествующей деятельности, может вести деятельность и определять ее устойчивость.

Вторая попытка преодоления парадокса принадлежит Ш.Н. Чхартишвили. Для выхода из создавшегося в теории установки затруднительного положения он обращается к теории отражения. Если рассмотреть живое существо только как вещь, как физический предмет, то оно, как и любой физический предмет, отражает воздействия из внешней среды. В виде физического отражения, присущего всем уровням организации материи, в установку и входит объективный фактор — ситуация удовлетворения потребности, — оставляя след в организме наряду с другими физическими воздействиями. При появлении в организме потребности он становится чувствительным именно по отношению к тем физическим воздействиям, которые связаны с этой потребностью. «Когда в динамического состояние живого существа, созданное определенной потребностью, попадает физическое отражение того предмета или той ситуации, которые могут удовлетворить эту потребность, то тогда оно, так сказать, «оживает». теряет характер простого физического отражения и вместе с потребностью переходит в состояние установки, восходит, возвышается до установочного состояния» (Чхартишвили, 1971, с. 147). Ш.Н. Чхартишвили приходит к выводу, что материальным базисом установочного отражения везде и всюду является физическое отражение и, следовательно, нет надобности для допущения какого бы то ни было восприятия, предшествовавшего возникновению установки. Положение о том, что в основе установочного отражения лежит физическое отражение, представляется правильным, но... и оно не дает выхода из парадоксальной ситуаций, поскольку физическое отражение в снятом виде содержится во всех уровнях отражения. Бесспорно, что оно является, в том, числе, и базисом установочного отражения. Однако из этого бесспорного положения никак не следует, что указанная выше особенность установочного отражения по отношению к физическому есть особенность, специфичная именно для установочного отражения.

И, наконец, третья попытка выхода из заколдованного круга взаимоотношений между восприятием и установкой. Ее автор Д.Н. Узнадзе. Для того, чтобы выйти из парадоксальной

ситуации, Д.Н. Узнадзе вводит третий фактор возникновения первичной установки, помимо двух основных: потребности и ситуации удовлетворения потребности. «Мы должны признать, — пишет Д.Н. Узнадзе, — что в случаях актуальности какой-нибудь потребности и наличия объекта как условия ее удовлетворения субъект в *первую очередь* должен заметить, должен «воспринять» этот объект, чтобы затем, получив установку, быть в состоянии обратиться к соответствующим актам деятельности, рассчитанной на удовлетворение потребности. Словом, получается, что восприятие объектов, касающихся поведения, возникает раньше, чем установка на это поведение» (1961, с. 172). Таким образом, третьим фактором возникновения первичной установки является «особое восприятие», которое Д.Н. Узнадзе, чтобы отличить его от восприятия, направляемого установкой, называет замечанием. По мнению Д.Н. Узнадзе, существуют три ступени развития восприятия: ступень замечания, ступень восприятия и ступень объективации, присущая исключительно человеку. Ступень замечания — самая примитивная ступень восприятия, представляющая по своему содержание раздражение не субъекта как целого, а лишь его чувственных органов. Но вопрос в данном случае не столько в том, что Д.Н. Узнадзе понимал под «замечанием». Суть дела прежде всего заключается в том, что возникновению первичной установки всегда должна предшествовать какая-то, пусть самая примитивная, но работа, что, говоря словами А.Н. Леонтьева, работа всегда должна быть (1965, с. 29). Итак, Д.Н. Узнадзе находит выход из создавшегося парадоксального положения в отношениях между установкой и восприятием. Он допускает существование некоторой предварительной активности, некоторой работы, предшествующей возникновению первичной установки. Подобное допущение, введенное Д.Н. Узнадзе, имеет принципиальное значение, поскольку доказывает, что сам создатель теории установки не исключал возможности существования активности, предшествовавшей возникновению первичной установки.

Итак, мы можем сделать следующие выводы.

— При исследовании первичной установки следует различать два плана анализа этого понятия: методологический и онтологический. При рассмотрении первичной установки в методологическом плане в поле зрения попадают те свойства первичной установки, которыми она наделяется, чтобы выступить в качестве опосредующего звена, необходимого для разрешения задачи преодоления постулата непосредственности. Говоря об онтологическом плане рассмотрения, мы имеем в виду те реальные признаки, которыми обладает явление названное первичной установкой.

— В методологическом плане «первичность» установки в

момент возникновения этого понятия означала прежде всего «первичность» по отношению к психике, отождествляемой в традиционной психологии с сознанием. Лишь в более поздний период в понимание «первичности» установки был вложен иной смысл: «первичность» по отношению к деятельности. Такой перенос не является случайным, а закономерно вытекает из абстрактного понимания первичной установки как опосредующей субстанции.

— Подчеркивание Д.Н. Узнадзе принципиальной бессознательности установки было обусловлено задачей преодоления постулата непосредственности. Принципиальная бессознательность как характеристика установки в системе Д.Н. Узнадзе — это не что иное, как иносказание требования выйти за пределы замкнутого круга сознания.

— В онтологическом плане попытки считать установку первичной по отношению к деятельности приводят к парадоксам, подобным разобранному выше парадоксу, возникающему между установкой и восприятием: установка возникает до любой деятельности, в том числе и до восприятия, но для возникновения установки необходимо восприятие ситуации удовлетворения потребности. В поисках выхода из заколдованного круга «установка — восприятие» Д.Н. Узнадзе оказывается вынужденным допустить наличие некоторой активности, «предварительного замечания», и тем самым деятельности, предшествующей возникновению установки. Но это допущение, углубляющее представления о реальных условиях возникновения готовности к определенным образом направленной деятельности, рассогласуется с пониманием установки как опосредующей субстанции.

— Допущение активности, «предварительного замечания», в качестве третьего фактора возникновения установки приводит к введению деятельности в схему возникновения установки, но деятельности только как одного из условий, рядоположенного с двумя другими условиями — потребностью и ситуацией удовлетворения потребности.

Онтологический статус первичной установки

Вопрос о том, какое реальное психологическое явление стоит за понятием «первичная установка», нуждается в специальном анализе, так как конкретно-психологическое содержание первичной установки завуалировано абстрактным содержанием этого понятия. Некоторые авторы, имея в виду абстрактное содержание понятия «первичная установка», склонны полагать, что оно вообще не поддается непосредственному экспериментальному исследованию. Так, например, А.Е. Шерозия, совершенно справедливо отмечая, что через понятие первичной установки проходит линия водораздела между исс-

ледованиями установки в школе Д.Н. Узнадзе и в зарубежной психологии, отстаивает точку зрения о принципиальной невозможности прямого экспериментального изучения первичной установки. По мнению А.Е. Шерозии (1969, 1973), о свойствах первичной установки, являющейся объяснительным принципом психологической науки, возможно судить лишь опосредованно, через данные, полученные при изучении вторичной фиксированной установки. *Так что же такое первичная установка: универсальный абстрактный принцип, неведомая подпсихическая сфера или же конкретно-психологическое явление, играющее вполне определенную роль в деятельности субъекта?* Уход от ответа на этот вопрос не только возведет альтернативу «деятельность или установка» в ранг вечных проблем, но и даст широкие возможности для превращения первичной установки то в динамический стереотип, то в информационную модель, то в акцептор действия. Отмечая факт существования подобных превращений, противоречащих представлениям о первичной установке как об опосредующей субстанции, мы вовсе не считаем их случайностью или недоразумением. Напротив, мы полагаем, что у таких авторов, как А.С. Прангишвили и И.Т. Бжалава, принимающих указанные понятия в качестве синонимов установки, были на то реальные основания. Но это никак не снимает поставленных выше вопросов, а лишь заостряет их, побуждая отыскивать эти основания. И одним из неизбежных шагов на пути этих поисков является исследование конкретно-психологического содержания, вкладываемого в понятие «первичная установка».

В исследованиях Д.Н. Узнадзе встречается описание явления, стоящего за первичной установкой. Обращаясь к повседневной и хорошо знакомой каждому из нас ситуации, он описывает поведение человека, внезапно испытавшего жажду. «Скажем, я чувствую сильную жажду, и в этом состоянии я прохожу мимо места продажи прохладительных напитков, мимо которого, впрочем, мне приходилось проходить ежедневно по нескольку раз. На этот раз я чувствую, что вид напитков привлекает, как бы тянет меня к себе. Подчиняясь этому влечению, я останавливаюсь и заказываю себе воду, которая кажется сейчас мне наиболее привлекательной. Лишь только я удовлетворяю жажду, вода сейчас же теряет для меня привлекательную силу, и если я в таком состоянии прохожу около того места, оно остается вне моего интереса, или же бывает, что я его не замечаю вовсе» (Узнадзе, 1961, с. 169).

Явление притяжения со стороны предметов, «побуждающего характера» предметов неоднократно описывалось в художественной литературе. Оно вовсе не обязательно сопровождается осознанием, как в приведенном выше примере. Иногда и потребность и сам ее предмет не выступают в сознании человека, но тем не менее властно определяют его поступки,

«притягивают» человека к себе. Так, герой романа «Преступление и наказание» Раскольников, намеревающийся пойти в полицейскую контору, вдруг находит себя у того места, где им было совершено убийство старухи-ростовщицы. «В контору надо было идти все прямо и при втором повороте взять влево: она была уже в двух шагах. Но, дойдя до первого поворота, он остановился, подумал, поворотил в переулок и пошел обходом через две улицы, — может быть, без всякой цели, а может быть, чтобы хоть минуту еще потянуть и выиграть время. Он шел и смотрел в землю. Вдруг, как будто кто шепнул ему что-то на ухо. Он поднял голову и увидал, что стоит у того дома, у самых ворот. С того вечера он здесь не был и мимо не проходил.

Неотразимое и необъяснимое желание повлекло его» (Достоевский Ф.М Преступление и наказание, т. 6, с. 132 — 133). Мы видим, как какая-то непонятная сила влечет Раскольникова к месту преступления, и она, эта сила, словно действует помимо него. Два описанных случая глубоко отличны, но в них есть одна общая особенность, которая и становится центром интереса Д.Н. Узнадзе. При наличии некоторой потребности вещь, могущая удовлетворить субъекта, влечет его к себе и побуждает совершить акт, «требуемый» этой вещью и приводящий к удовлетворению потребности. Пусть в одном случае эта вещь — самый банальный стакан воды, а в другом — место преступления; пусть в одном случае состояние, вызванное потребностью и ее предметом, осознается, а в другом скрыто от человека, — все эти различия не должны укрыть общей особенности этих ситуаций. В обоих случаях специфическое состояние, возникшее у субъекта при наличии потребности и ее предмета, выражается в направленности, готовности к совершению определенного акта, отвечающего потребности, то есть в установке.

На явление, описываемое понятием «установка», психологи не раз обращали внимание, в частности К. Левин исследовал «побуждающий характер» предметов (Aufforderungscharakter). Однако, как отмечает Д.Н. Узнадзе, это явление не было понято и использовано в науке в должной мере, несмотря на то, что оно имеет первостепенное значение для понимания поведения. В исследовании этого явления Д.Н. Узнадзе видит основную проблему психологии: «...анализ психической деятельности должен начинаться в первую очередь с изучения модификации активного субъекта как целого, с изучения его установки» (1961, с. 171).

Последуем за Д.Н. Узнадзе и попытаемся разобраться, как возникает установка, какую роль она играет в психической деятельности. При этом постоянно будем иметь в виду не абстрактное содержание первичной установки как неведомой подпсихической сферы, посредующей психические и физиче-

ские явления, а тот конкретный феномен готовности, вызываемой потребностью, нашедшей свой предмет, который только что был описан. Вопрос о возникновении первичной установки, в свою очередь, разбивается на два более частных вопроса: о связи потребности и установки и о связи установки с ситуацией удовлетворения потребности.

Рассмотрим вопрос о связи потребности и установки. Потребность определяется Д.Н. Узнадзе (1966) как психофизическое состояние организма, выражающее нужду в чем-то, лежащем вне его. Если бы у организма не возникало потребностей, то он бы оставался недвижим. Потребность дает импульсы к активности, вносит в установку тенденцию перехода к активности, тем самым обусловливая одну из основных особенностей первичной установки — ее *динамичность*.

При самой разнообразной трактовке потребностей в психологии динамическая, побуждающая функция потребностей является общепризнанной. Д.Н. Узнадзе, описывая вклад потребности в возникновение установки, отмечает: «Среда сама по себе не дает субъекту никакого стимула действия, если он совершенно лишен потребности, удовлетворение которой стало бы возможно в условиях этой среды. Среда превращается в ситуацию того или иного нашего действия лишь сообразно тому, какой мы обладаем потребностью, устанавливая с ней взаимоотношения» (1940, с. 74; цит. по: Шерозия, 1973). Взаимоотношения со средой, в ходе которых происходит превращение этой среды в ситуацию удовлетворения потребности, осуществляются в процесе активности, пробуждаемой потребностью. Эта активность понимается Д.Н. Узнадзе не только как прием, гарантирующий организму средства удовлетворения потребности, но и как источник, благодоря которому появляется возможность непосредственного удовлетворения потребности. До тех пор, пока в среде не найдены средства удовлетворения потребности, потребность «неиндивидуализирована», не наполнена, и у субъекта нет установки. А это значит, что первично субъект никогда не подступает к действительности с уже готовой, сложившейся установкой! «Установка возникает у него в самом процессе воздействия этой действительности и дает возможность переживать и осуществлять поведение соответственно ей» (Узнадзе, 1940, с. 74; цит. по: Шерозия, 1973). Допустим, что субъект впервые в своей жизни испытывает какую-либо потребность, и у него нет возможности опереться на прошлый опыт. Первое, что он должен предпринять, — это начать поиск тех средств, которые бы позволили ему удовлетворить потребность. Пока не найдены эти средства, пока среда не превратилась в ситуацию удовлетворения потребности, нет никаких оснований говорить о наличии у субъекта установки. Мы особо акцентируем внимание на этих положениях, чтобы оттенить карди-

нальный и, к сожалению, часто забываемый факт: до того, как в процессе активности не будут найдены средства удовлетворения потребности, до поведения установки не возникает! Мысль Д.Н. Узнадзе об активности — источнике средств удовлетворения потребности, — будучи доведена до своего логического завершения, принимает следующую форму: активность — источник возникновения установки. Активность и есть та субстанция, в которой происходит «встреча» субъективного и объективного видов детерминации, потребности и ситуации ее удовлетворения и, следовательно, рождается установка.

«Установку создает не только потребность и не только объективная ситуация. Для того чтобы возникла установка, *необходима* встреча потребности с объективной ситуацией, содержащей условия ее удовлетворения» (курсив мой — *А.А.*; Узнадзе, 1940, с. 74; цит. по: Шерозия, 1973). В современных исследованиях, в частности, в искусных экспериментах этологов, тщательно изучен процесс изменения активности, происходящей после «встречи» потребности с ее предметом (Лоренц, 1970; Тинберген, 1969). До «встречи» с потребностью активность носит разлитой ненаправленный характер; после «встречи» она приобретает устойчивую направленность, которая порой, особенно у животных, стоящих на низких уровнях биологической эволюции, оборачивается инертностью.

Подобная устойчивая направленность поведения является, по мнению Н.Ю.Войтониса, первым шагом к освобождению организмов от обязательного подчинения факторам среды данного момента и составляет необходимую психологическую предпосылку биологической эволюции (Войтонис, 1949).

В теории деятельности акт встречи потребности с ее предметом рассматривается как один из самых важных моментов в становлении поведения. «В *психологии* потребностей нужно с самого начала исходить из следующего капитального различия: различия потребности как внутреннего условия, как одной из обязательных предпосылок деятельности, и потребности как того, что направляет и регулирует конкретную деятельность субъекта в предметной среде... Лишь в результате «встречи» потребности с отвечающим ей предметом она впервые становится способной направлять и регулировать деятельность.

Встреча потребности с предметом есть акт чрезвычайный, акт опредмечивания потребности — «наполнения» ее содержанием, которое черпается из окружающего мира. Это и переводит потребность на собственно психологический уровень» (А.Н. Леонтьев, 1975, с. 88).

Мы считаем, что различение потребности как одной из обязательных предпосылок деятельности и потребности как того, что направляет и регулирует деятельность, нашло свое отражение в теории Д.Н. Узнадзе. Однако представление о первичной установке как об опосредующей субстанции поме-

шало создателю теории установки с достаточной определенностью эксплицировать реально заложенное в его концепции различение потребности до «встречи» с предметом и потребности после «встречи» с предметом. Ведь в действительности Д.Н. Узнадзе показывает, что о психологическом содержании потребности может идти речь лишь в том случае, когда она «встречается» в ходе активности со «своим» предметом и вводит особое психологическое понятие, указывающее на состояние субъекта после «встречи» потребности с ее предметом, выражающее готовность к деятельности, направленной на этот предмет. Он обозначает это состояние термином «установка».

До этого момента анализировались отношения между потребностью и установкой. Далее нам следует рассмотреть вопрос о вкладе в установку ее объективного фактора — ситуации удовлетворения потребности. Однако этот вопрос теснейшим образом связан с проблемой взаимоотношения поведения и установки в концепции Д.Н. Узнадзе, и поэтому он будет рассмотрен в контексте этой проблемы.

Анализ онтологического статуса понятия первичной установки привел нас к следующим выводам.

— За понятием «первичная установка» в концепции Д.Н. Узнадзе стоит конкретно-психологическое явление, известное в психологии под именем феномена «побуждающего характера» предметов.

— В процессе возникновения первичной установки можно выделить три момента: потребность (предпосылка возникновения деятельности), активность и ситуация удовлетворения потребности. Первый и третий моменты образуют некоторое единство лишь в процессе активности, которая и является основным источником возникновения установки. Отсюда следует, что первичная установка представляет собой не что иное, как момент деятельности субъекта.

— В концептуальном аппарате теории установки представляется возможным выделить по отношению к деятельности две формы потребностей:

а) потребность до «встречи» с предметом ее удовлетворения — условие и предпосылка возникновения деятельности;

б) потребность после «встречи» со своим предметом — установка, направляющая процесс деятельности.

Установка и ее связь с поведением. Попытки систематизации различных форм установок в школе Д.Н. Узнадзе

Несмотря на то, что вопрос о связи объективного фактора, вызывающего установку, поведения и установки прямо не вставал в школе Д.Н. Узнадзе, попытки анализа самой

установки, ее различных форм, взаимоотношений между первичной и фиксированной установками приводили к нему исследователей. Логика исследования явлений установки сталкивалась с логикой исследования установки как опосредующей субстанции, окольными путями выводя на деятельность, в которой только и существует установка. Анализ исследований по установке, приводящих к вопросу о связи объективного фактора, вызывающего установку, поведения и установки, позволяет, как будет показано далее, наметить перспективы решения задачи о месте установки в деятельности субъекта.

Наиболее ярко этот вопрос выступил в теоретическом исследовании Д.Н. Узнадзе, посвященном проблеме роли мотива в волевом поведении. Д.Н. Узнадзе проводит анализ этой проблемы на примере ситуации, хорошо известной каждому человеку. Представьте себе, что вы возвращаетесь после загруженного дня домой и собираетесь в соответствии с заранее намеченным планом приняться за работу. В это мгновение раздается телефонный звонок. Ваш знакомый сообщает, что ему удалось раздобыть пару билетов на редкий концерт. И тут начинается... В вас рождаются две противоборствующие тенденции: пойти на концерт или остаться работать дома. Вам хочется пойти на концерт, вы мысленно взвешиваете все «за» и «против», представляете тот груз работы, который навалится на вас, если вы отважитесь на этот поступок, и в конце концов принимаете решение остаться дома. Вы остаетесь дома, так как в свете чего-то (?) ваша работа приобретает для вас гораздо большую ценность (Узнадзе, 1966).

Именно осознание этой ценности и есть мотив вашего поведения. Так или примерно так сказал бы представитель традиционной психологии. Фактически понимание мотива как оценки последствий того или иного мотива означает, что мотив приравнивается к соображению, заставившему человека совершить определенное действие. Подобное понимание мотива было подвергнуто критике со стороны Д.Н. Узнадзе. По его мнению, оно является неприемлемым для психологии, поскольку неизбежно приводит к созданию резкой границы между мотивом и поведением, к их противопоставлению. При сведении мотива к оценке последствий поведения получается, что есть мотивы «за» и «против» поведения, а поведение существует само по себе. Если мотив — оторванная от процесса поведения оценка его последствий, то никого не должно удивить существование поведения с двумя противоположными мотивами. Тогда все зависит от точки зрения. За посещением концерта могут стоять тогда два противоположных мотива: «пустая трата времени» и «получение эстетического удовольствия». Д.Н. Узнадзе вполне допускает такое понимание мотива с позиций этики или криминалистики. Представителям этих областей важно рассечь поведение как объективно

данный комплекс движений и достоинства или недостатки этого поведения. Поведение интересует их преимущественно как *физическое* поведение. Одно дело — поступок, другое — мотив этого поступка.

В психологии мотивы поведения и процесс поведения не могут, с точки зрения Д.Н. Узнадзе, изучаться изолированно друг от друга. Поведение — это не только комплекс физических движений. «Психически этот комплекс может считаться поведением только в том случае, когда он переживается как носитель определенного смысла, значения, ценности» (Узнадзе, 1966, с. 402). Смысл и весь характер поведения определяются мотивом. Продолжая анализ ситуации с приглашением на концерт, Д.Н. Узнадзе вводит в нее еще одно условие: человек, отказавшийся пойти на концерт, внезапно узнает, что там будет человек, встреча с которым для него необыкновенно значима. Тогда он меняет свое старое решение и отправляется на концерт. Но разве психологически посещения концерта при разных мотивах тождественны? Конечно, нет. Они лишь внешне могут оказаться тождественными, лишь «физически» могут быть приняты за совершенно идентичное поведение. Психологически же они глубоко различны, поскольку побуждаются и направляются разными мотивами. «Есть столько же поведений, сколько и мотивов, дающих им смысл и значение», — заканчивает Д.Н. Узнадзе свой анализ соотношения мотива и поведения (Узнадзе, 1966 с. 403).

Мы видим, что при анализе соотношения мотива и поведения создатель теории установки, во-первых, решительно отказывается от сведения мотива к внутренней побудительной оценке и помещает его вне субъекта. «Встреча со знакомым», «потеря времени» — это примеры разных мотивов. К сожалению, Д.Н. Узнадзе не дает обобщающего определения мотива, и вследствие этого выделенное им отличие мотива от внутренней побудительной оценки утрачивается в последующих исследованиях по психологии установки. Между тем отнесение мотива к числу объективных факторов, определяющих поведение, весьма символично. Оно свидетельствует о том, что при решении вопроса о роли мотива и волевом поведении автор теории установки остается верен задаче «преодоления постулата непосредственности» — помещает мотив не в сферу переживаний, а в ситуацию удовлетворения потребности, то есть относит мотив к числу объективных факторов, определяющих установку на поведение.

Во-вторых, Д.Н. Узнадзе подчеркивает неотъемлемость мотива от поведения. У него мотив — это основание для выделения поведения как такового. Это положение является общим не только для случая волевого поведения, о котором шла речь, но и для представлений Д.Н. Узнадзе о любом виде поведения вообще. Правда, при анализе поведения вообще

Д.Н. Узнадзе не употребляет термин «мотив», а предпочитает говорить о цели в самом широком смысле слова или о предмете, «нужном» субъекту. Критикуя бихевиористское молекулярное понимание поведения, Д.Н. Узнадзе отмечает, что целостное поведение всегда соотносимо с понятием цели, и по меньшей мере противоестественно говорить о смысле и значении поведения, не учитывая цели, которой оно служит. В этом контексте цель понимается автором теории установки как предмет, «нужный» субъекту. Он пишет: «То, какие силы приведет субъект в действие, зависит от нужного субъекту предмета, на который он направляет свои силы: особенности действия, активности, поведения определяются предметом» (1966, с. 132). Таким образом, из объективных факторов, входящих в состав ситуации разрешения задачи, Д. Н. Узнадзе ставит на доминирующее место предмет, необходимый субъекту.

Однако, естественно, характер протекания поведения определяется не только вызвавшим его предметом. Автор теории установки учитывает этот факт и предполагает существование в целостной картине поведения относительно независимых частей. «Его (поведения.— *А. А.*) отдельные части, отдельные действия, служат одной цели и постольку составляют одно целое поведение, в котором каждое из них занимает определенное место» (Узнадзе, 1966, с. 381). И продолжает, развивая свою мысль о структуре волевого поведения: «Плановое поведение является единым целостным, но сложным поведением. Намечена основная цель, определены средства, с помощью которых должна быть достигнута эта цель, и эти средства подготавливают и обусловливают друг друга, находятся в некотором иерархическом отношении друг с другом и, таким образом, объединяются в одно сложное единое целое» (там же, с. 381—382). Казалось бы, представление Д. Н. Узнадзе о существовании в общем потоке деятельности «отдельных» частей должно было повлечь за собой поиск содержательной характеристики этих «частей» и критерия их вычленения, а также привести к попытке их соотнесения с установкой. И такое соотнесение действительно производится, но только по отношению к самой важной детерминанте поведения — по отношению к предмету, «нужному» для субъекта, или мотиву. Предмет, «нужный» для субъекта, или мотив приводит к возникновению поведения и порождает у субъекта установку на выполнение этого поведения. Что же касается остальных, относительно независимых «частей» в целостной структуре поведения, то, несмотря на оброненное Д. Н. Узнадзе замечание об их существовании, соотношение этих «частей» с «установками» на объективные условия ситуации, детерминирующие эти «части», остается долгое время без внимания. Между тем, по Д. Н. Узнадзе, *для установки особенно*

основополагающее значение имеет именно содержательный или объективный фактор, или, иными словами, то, *на что* направлена установка. Это положение об основополагающем значении содержательного или объективного фактора для понимания природы установки буквальна требует соотнесения установки с объективными детерминантами ситуации, обусловливающими структуру поведения.

Д. Н. Узнадзе следует этому требованию при выявлении двух планов работы психики. За этим вычленением довольно отчетливо, по нашему мнению, просматривается различное отношение предмета, «нужного» для субъекта, то есть одного из объективных факторов ситуации разрешения задачи, к установке. В зависимости от того, *непосредственно* или *опосредованно* предмет, «нужный» субъекту, вызывает установку на целостное поведение, Д. Н. Узнадзе выделяет план установки и план объективации.

В плане установки развертывается импульсивное поведение. Для импульсивного поведения характерна непосредственная включенность субъекта в поведенческий акт. Оно осуществляется под влиянием актуального импульса сиюминутной потребности и отвечающего ей предмета, диктующего, в буквальном смысле этого слова, что нужно делать. Стакан воды, стоящий на кафедре, «диктует» лектору, почувствовавшему жажду, взять и выпить его, не прерывая хода своих рассуждений; любая женщина, занятая многочисленными домашними делами, в момент появления недостаточно знакомого человека машинально поправляет волосы, направляясь навстречу гостю; заядлый курильщик, увлеченный каким-то разговором, механически разминает сигарету — все это примеры импульсивного и привычного поведения. Хотелось бы особо подчеркнуть, что импульсивное поведение развертывается у человека в русле актуальной установки лишь в простых, *стандартных* ситуациях, то есть в тех ситуациях, где ориентировочно-исследовательская деятельность уже сыграла свою роль — роль наполнителя установки содержанием. Поэтому-то при анализе установок, вызывающих поведение в простых стандартных условиях, порой возникает впечатление изначальной данности этих установок. Безраздельное господство в поведении человека установок, непосредственно вызываемых «нужным» предметом, кончается, когда перед человеком возникает задача, которую нельзя решить, опираясь на арсенал уже готовых форм поведения.

Если на пути поведения появляется препятствие, то возникает *задержка, остановка*, прерывающая реализацию установки импульсивного, или, как его еще иногда называют, практического поведения. В этой задержке, остановке при столкновении с затруднением Д.Н. Узнадзе видит проявление специфического только для человека механизма *объективации*, благо-

даря действию которого человек выделяет себя из окружающего мира и начинает относиться к нему как к существующему объективно и независимо от него. Действие психологического механизма такой задержки проявляется в том, что человек видит, по выражению Д.Н. Узнадзе, что существует мир и он в этом мире.

Развивая мысль об объективации, Д.Н. Узнадзе заостряет внимание на социальной обусловленности этого акта, а следовательно, и всех процессов, происходящих на базе объективации. Резкие изменения при переходе к человеческой ступени развития претерпевает и установка. Она уже не непосредственно, как это было на уровне практического поведения, детерминирует любые действия субъекта, а сама формируется в процессе деятельности, развертывающейся на базе объективации. Иными словами, основная отличительная особенность установки в плане объективации заключается в том, что она является продуктом деятельности субъекта. На страницах, завершающих во времени все то, что было написано создателем теории установки, эта особенность установок выдвигается на первый план. Исследуя волевое поведение, Д.Н. Узнадзе решительно заявляет, что волевая активность предшествует установке и вызывает ее актуализацию. Эта опосредованность установки поведением, побуждаемым и направляемым мотивом представляет собой первую и наиболее существенную особенность в плане объективации вообще и в волевом поведении в частности. «Волевое поведение не опирается на импульс актуальной потребности», — замечает Д.Н. Узнадзе (Узнадзе, 1966, с. 377).

Описывая новые свойства установок в плане объективации, автор теории установки рисует картину происхождения различных форм установок, которая представляет скорее эскиз будущей концепции о роли разных видов установки в поведении, чем законченное произведение. В этой картине неявно проступают черты нескольких видов установок, разных по своему происхождению. Первое и самое очевидное расчленение установок — это разделение их на два класса по критерию их отношения к «нужному» предмету: «непосредственные» и «опосредственные».

К «непосредственным» установкам относятся установки практического поведения. В классе «опосредованных» установок, формирующихся в процессе сознательной психической деятельности, выделяются. в свою очередь, два вида:

— Индивидуальные установки, то есть возникшие в процессе собственной деятельности человека в плане объективации. Так, например, человек, спешащий на работу, не находит на привычном месте своей авторучки. Происходит «задержка», данный практический акт «выключается» из цепи других поведенческих актов и объективируются обстоятельст-

ва, мешающие дальнейшему протеканию практического поведения. «Покопавшись» в своей памяти, человек вспоминает, что авторучка осталась в другом костюме, и, следовательно, перед ним встает весьма конкретная задача, вызывающая установку на ее выполнение. Это и есть индивидуальная установка, опосредованная актом объективации.

— Установки, опосредованные чужой объективацией. К этому виду принадлежат установки, возникшие в прошлом у богато одаренных личностей и перешедшие затем «...в достояние людей в виде *готовых формул*, не требующих более непосредственного участия процессов объективации. Источником, откуда черпаются такого рода формулы, является воспитание и обучение...» (Узнадзе, 1961, с. 203). По сути, говоря об этом виде установок, Д.Н. Узнадзе впервые в русле тории установки предпринимает попытку перекинуть мост между разными поколениями и ставит проблему усвоения индивидом общественно исторического опыта.

Итак, Д.Н. Узнадзе выделяет несколько форм или видов установок по их отношению к «нужному» предмету и по их происхождению. При этом логика систематизации разных форм установок — это логика движения от объективного содержательного фактора к пониманию специфической природы установки. Первая попытка систематизации установок (а не их свойств или функций!), предпринятая Д.Н. Узнадзе, порождает целый ряд вопросов, которые фиксируют «точки роста» его теории и служат надежным залогом ее дальнейшего развития. Д.Н. Узнадзе говорит о возникновении установок в ходе усвоения «готовых формул» и о разных формах установок в деятельности человека. Но как происходит усвоение этих «готовых формул»? Что они собой представляют? И, наконец, какие отношения складываются между различными видами установок?

Вопрос об отношениях, складывающихся между разными формами установок, является критическим при анализе проблемы связи поведения и установки, так как при решении этого вопроса со всей остротой проявляются последствия как вычленения разных форм установок по критерию их отношения к предмету, «нужному» для субъекта, так и аморфного рассмотрения структуры поведения. Разберем вначале те трудности, с которыми сталкиваются исследователи при вычленении установок только по их отношению к «нужному» предмету, на примере отношений, складывающихся между установками практического и теоретического поведения, а затем коснемся некоторых попыток систематизации установок. По Д.Н. Узнадзе, появление установки на базе объективации возможно только при наличии теоретической потребности. При этом практическое поведение, развертывающееся под влиянием, соответствующей ему установки, «выключается» и

уступает место совершенно другому поведению, ведомому теоретической установкой. По-иному и не может быть, поскольку у Д.Н. Узнадзе за установкой и реализующим ее поведением всегда стоит мотив или предмет, «нужный» субъекту, и, следовательно, смена предмета равносильна смене установок и появлению совершенно нового поведения. Если это так, то из положения Д.Н. Узнадзе о появлении установки в плане объективации только при наличии теоретической потребности неизбежно вытекает своего рода «запараллеливание» между установками практического и теоретического поведения. Этот момент не ускользает от внимания Ш.Н. Чхартишвили (1971), который справедливо отмечает, что при принятии положения о появлении установки только при наличии теоретической потребности остается непонятным, на какой почве возникли первые акты объективации и первые процессы мышления. Стоит нам довести этот вопрос до логического завершения, и он станет критическим для представлений объективации в целом, обретя следующую форму: «На какой почве появилась психика человека»? Ш.И. Чхартишвили возражает против резкого разрыва между практическими и теоретическими установками. Он приводит пример, иллюстрирующий возникновение теоретической установки. Этот пример выглядит примерно так. У молодого человека, собирающегося на свидание с молодой девушкой, никак не одевается ботинок, и все его усилия оказываются тщетными. Тогда, порядком, разнервничавшись, он начинает разбираться, в чем дело, и с досадой обнаруживает, что, увлекшись мечтой о встрече с любимой девушкой, он упорно пытался натянуть ботинок своего брата.

Д.Н. Узнадзе, вероятно, проинтерпретировал бы эту ситуацию таким образом: препятствие, возникшее при одевании ботинка, парализует установку, направленную на встречу с девушкой; возникает теоретическая потребность в выявлении причины задержки, оформляющаяся под воздействием ситуации в установку, которая, в свою очередь, направляет мышление и в конце концов приводит к решению задачи. Затем вновь происходит переключение из плана объективации в план актуального практического поведения.

Почти полное отсутствие зависимости установок от структуры поведения со всей очевидностью проступает в подобной интерпретации. Поскольку все перечисленные выше виды установок могут быть выделены применительно к поведению только по одному критерию — предмету, «нужному» для субъекта, то у Д.Н. Узнадзе не остается другого выхода, как приостановить поведение, реализующее одну установку, и «включить» совершенно обособленное, независимое от первого поведение. Согласно теории Д.Н. Узнадзе, одно поведение не может развертываться на базе двух или нескольких актуаль-

ных установок и соответственно появление теоретической установки равнозначно появлению независимого поведения. приняв интерпретацию описанного случая, которую надлежало бы дать, следуя положению о возникновении теоретической установки лишь на основе теоретической потребности, мы должны будем предположить, что оказались свидетелями двух независимых, обособленных друг от друга типов поведения, протекающих у юноши: практического и теоретического. Тогда, например, становится странным и непонятным бурное волнение, охватившее юношу из-за такого пустяка, как задержка при одевании ботинка. Этот факт трудно объяснить, если под влиянием теоретической установки «включается» поведение, обособленное от поведения, реализующего установку на встречу с любимой девушкой. Ш.Н. Чхартишвили пытается выйти из этого противоречия, предполагая возможность возникновения внутри поведения, реализующего установку на встречу с любимой девушкой, установки на препятствие. Тем самым Ш.Н. Чхартишвили фактически отходит от позиции Д.Н. Узнадзе, следуя которой установку можно выделять только по отношению к предмету, «нужному» для субъекта.

В исследованиях Ш.Н. Чхартишвили, развивающего концепцию Д.Н. Узнадзе, особенно сильна тенденция рассмотрения поведения в связи с установкой. Он пытается, в частности, соотнести установки с отдельными моментами поведения при обсуждении проблемы взаимоотношений между первичными и фиксированными установками. Напомним, что под фиксированной установкой понимается готовность к повторной актуализации определенного способа действия, реализующаяся при столкновении субъекта с теми условиями, на которые эта установка ранее была выработана. Анализируя взаимоотношения между первичными и фиксированными установками, Ш.Н. Чхартишвили показывает глубокое различие между ними. Это различие, с его точки зрения, столь велико, что для обозначения фактора, обусловливающего различные установочные иллюзии, вообще нужно подыскать какой-нибудь другой термин. Отстаивая свою точку зрения, Ш.Н. Чхартишвили перечисляет признаки первичной и фиксированной установок, показывая, сколь велико различие между этими понятиями. Так, первичная установка — это всегда состояние субъекта, его модус, в котором заранее отражен общий характер всего поведения. Во-вторых, первичная установка — явление динамического порядка. В-третьих, первичная установка «сама снимает себя» после того, как совершены акты поведения, приведшие к удовлетворению потребности, то есть первичная установка — это переходящее состояние. Ей присуща целостная природа. И, наконец, она определяет ход течения явлений сознания, никогда не вступая в пределы сознания.

В отличие от первичной установки, фиксированная вторичная установка принадлежит к «состояниям хронического порядка», которые иногда сохраняются в течение всей жизни. Она существует в инактивном виде до тех пор, пока не попадает в те условия, на которые она выработана. После появления этих условий на базе фиксированной установки развивается именно то действие, в котором она ранее была зафиксирована, независимо от того, адекватно это действие ситуации или нет. И далее, у индивида одновременно может быть неограниченное количество фиксированных установок. Перечислив все эти признаки первичной и фиксированной установок, Ш.Н. Чхартишвили делает вывод, что фиксированная установка — традиционный объект исследований в школе Д.Н. Узнадзе — вообще не может быть признана установкой! Приводя дальнейшую аргументацию в пользу этого положения, он особо останавливается на различном отношении первичной и фиксированной установок к поведению. Первичная установка соответствует поведению как целому, и в ней с самого начала предусмотрена структура ситуации того поведения, которое должно осуществиться на ее основе. По-иному связаны между собой поведение и фиксированная установка. Опираясь на тот факт, что фиксированная установка приводит к возникновению иллюзии, Ш.Н. Чхартишвили указывает на соотнесенность иллюзии фиксированной установки с отдельными фрагментами поведения. Он пишет: «Обычно иллюзии и ошибки фиксированной установки могут касаться *только отдельных структурных моментов — отдельных действий и операций* (курсив мой. — *А.А.*), а не основной структуры поведения, его основного каркаса» (Чхартишвили, 1971, с. 26). Интересный теоретический анализ, проделанный Ш.Н. Чхартишвили, позволяет глубже понять специфику разных форм установки — первичной и фиксированной. Особенно ценной в этом анализе является попытка соотнесения различных форм установок со структурными моментами поведения. Однако вывод о том, что фиксированная установка вообще не является установкой, звучит неожиданно. Чтобы лучше ощутить всю неожиданность этого вывода, мы вынуждены будем сделать отступление и напомнить о той роли, которую сыграли в развитии школы Д. Н. Узнадзе исследования фиксированной установки.

О проявлениях фиксированной установки судят по тем искажениям, которые она вносит в процесс поведения. Эти ошибки и искажения говорят о том, что в ряде случаев фиксированная установка может приобрести относительную самостоятельность и независимость от задачи, поставленной перед субъектом. В этой относительной независимости от задачи заключается фундаментальная особенность фиксированной установки, которая наложила неизгладимый отпечаток

на весь ход исследования проблемы установки в экспериментальной психологии. Благодаря ей психологи узнали о существовании установки. Из-за нее в умах многих исследователей установка устойчиво ассоциируется с фактором, вносящим искажение в разные виды деятельности. В исследовании этой особенности Д. Н. Узнадзе увидел путь к изучению многообразных свойств установки. Он искусственно создал ситуацию, в которой установка открывалась перед исследователем *в кажущейся независимости от деятельности*, и превратил эту ситуацию в метод исследования установки. Такой шаг был необходим, и Д.Н. Узнадзе сделал его в поисках подхода к решению главной проблемы — проблемы исследования первичной установки. Так появился метод «фиксации установки», с помощью которого Д.Н. Узнадзе и его ученикам удалось изучить саму сущность фиксированной установки по той роли, которую она играет в возникновении, развитии и угасании различных иллюзий и «нарушений» в процессах психической активности. В мировой психологии ни одна школа не сделала в этом направлении большего, чем школа Д. Н. Узнадзе. Последователи Д. Н. Узнадзе, вдохновленные своим учителем, открыли и дальнейшим образом исследовали характеристики фиксированной установки: динамичность (статичность), пластичность (грубость), лабильность (стабильность), генерализацию, иррадиацию, фазовый характер и т.д. Идя по пути Д. Н. Узнадзе, они создали целый ряд тонких методов исследования фиксированной установки: метод «нейтрального шрифта» З.И. Ходжавы, метод «субсенсорных раздражителей» Б.И. Хачапуридзе, исследование фиксированной установки на материале послеобразов (И.Т. Бжалава) и т.д. Без этих исследований нельзя было бы подойти к главной проблеме — к изучению первичных установок. Однако в ходе исследований фиксированной установки незаметно произошел «сдвиг мотива на цель», то есть мотив «изучения первичной установки» временно сместился на цель «изучения фиксированной установки», которая приобрела вполне самостоятельное значение и оставалась основной целью исследования в течение последних сорока лет. Поэтому вывод Ш. Н.Чхартишвили о том, что явления фиксированной установки вообще не относятся к классу установочных явлений, звучит столь неожиданно.

С этим выводом трудно согласиться, несмотря на то, что выделенные Ш.Н. Чхартишвили специфические признаки первичной и фиксированной установок со всей ясностью показывают их различие. Но набор специфических признаков первичной и фиксированной установок не должен заслонить общего и основного признака, объединяющего эти две различные формы установочной регуляции деятельности. Ведь в обоих случаях мы имеем дело с тенденцией к реагированию в определенном направлении, с готовностью к действию. И эта

характеристика установочных явлений является главный как в исследованиях школы Д.Н. Узнадзе, так и в зарубежной психологии. Конечно, ею никак нельзя ограничиться, и под нее попадают самые различные установки, начиная от нервно-мышечных и моторных установок и кончая мировоззренческими установками. Но это означает лишь то, что необходимо установить связь между этими формами установок, а не изгонять наиболее изученную в настоящий момент форму установки — фиксированную установку — из класса установок вообще. Именно то, что общего указания на готовность как на основную особенность установки явно недостаточно, что нельзя разные проявления установки подводить под одну универсальную безликую установку, и доказывает кропотливый сравнительный анализ свойств первичной и фиксированной установок, проделанный Ш.Н. Чхартишвили. Этот анализ еще раз убеждает в том, что нельзя бесконечно двигаться путем возведения к общему, который, как это показал Л.С. Выготский, неизбежно приводит к полной утрате конкретного многообразия и специфики изучаемого явления. Однако не следует впадать и в другую крайность — не видеть за многочисленными специфическими свойствами установок объединяющей их общей особенности. На наш взгляд, из исследования Ш.Н. Чхартишвили вытекает не вывод о том, что фиксированная установка вообще не относится к установочным явлениям, противоречащий представлениям об установке как готовности к действию, а только то, что различные по своей природе установки не могут быть приведены к одному общему знаменателю — единой всепоглощающей установке. Такое сведение будет тем не менее происходить, пока во всей полноте не будет поставлен вопрос о содержании, которое выражает в деятельности та или иная форма готовности и от которого зависит ее специфика. Согласно Д.Н. Узнадзе, содержание установки зависит от объективного фактора, вызывающего установку. Следовательно, при исследовании содержания установки каждый раз необходимо найти тот предмет в ситуации разрешения задачи, на который направлена установка, и то, какую роль выполняет этот предмет в детерминации деятельности. Поэтому, чтобы найти действительные причины различия разных форм установок — первичной и фиксированной, — следует выявить место вызывающего их объективного фактора в поведении и исследовать то, каким образом этот фактор отражается субъектом, то есть дать его содержательную характеристику. К сожалению, в ходе этих поисков само обозначение различных форм установок как первичные и фиксированные может повлечь за собой ложное предположение, будто термины «первичность» и «фиксированность» означают только различные моменты, которые установка при формировании проходит во времени. В экспе-

риментальном исследовании «первичность» имеет только операционный смысл, то есть она является лишь указанием на то, что еще не произошел процесс фиксации посредством установочных опытов. И только. Тогда остается совершенно непонятным, почему свойства первичной установки столь резко отличаются от свойств фиксированной установки. Термины же «первичность» и «фиксированность» не несут указаний на содержание разных форм установок и затушевывают существующее между ними различие.

Итак, исследования установки и поведения, выделение разных видов поведения и лежащих в основе этого поведения установок по отношению к одному из объективных факторов ситуации разрешения задачи — предмету, «нужному» для субъекта, поиски причин различия между первичными и фиксированными установками, попытки систематизации различных по природе установок приводят Д.Н. Узнадзе и некоторых его последователей к вопросу о связи различных установок с разными структурными моментами поведения. Но что собой представляют эти структурные моменты поведения? Как они связаны между собой и соответствующими им установками? Как эти моменты соотносятся с объективными содержательными факторами ситуации разрешения задачи, обусловливающими эти моменты и определяющими специфическое содержание различных установок? Что собой представляет то содержание, которое выражают в деятельности так называемые первичные и фиксированные установки? Большинство из этих вопросов восходит, как мы пытались показать, к одному общему корню. Этот корень — обособленность установки от деятельности. Такая обособленность возникла из-за понимания первичной установки как порождающей психические процессы, приведшие в конечном счете к выпадению анализа деятельности из теории установки. Однако именно развитие теории классика советской психологии Д.Н. Узнадзе привело к постепенному вызреванию и постановке этих вопросов, ответ на которые даст возможность решить задачу о месте и функции установки в предметной деятельности. Для того чтобы это сделать, необходимо как бы изменить систему отсчета и перевернуть исходную формулу, определявшую долгое время ход исследований проблемы установки: *не деятельность должна выводиться из установки, а установка из деятельности.*

Глава II. О месте и функции установочных явлений в структуре деятельности

Эта глава посвящена центральной задаче нашей работы — задаче анализа места и функции установки в деятельности

человека. Проделанный выше анализ проблемы взаимоотношений деятельности и установки в отечественной психологии позволяет преобразовать эту общую задачу и поставить ее в более конкретной форме в виде ряда вопросов. При преобразовании задачи мы опираемся на положения о существовании различных форм установок и о связи этих форм установок с объективными содержательными факторами ситуации деятельности, обусловливающими отдельные структурные моменты деятельности и вызывающими различные по своей природе установки. Последовательное развертывание этих положений приводит, как было показано выше, во-первых, к изменению формулы, определявшей ход исследования установки: «не деятельность должна выводиться из установки, а установка из деятельности», и, во-вторых, к постановке следующих вопросов: «Что собой представляют те объективные факторы, которые вызывают различные установки? Каковы те структурные моменты деятельности, в которых проявляются различные установки? Каково то содержание, которое различные формы установок выражают в разных структурных моментах деятельности? Какие специфические особенности приобретают разные формы установок в зависимости от их места в структуре деятельности и какие функции в регуляции деятельности они выполняют?» Эти вопросы и являются ключом к решению задачи о месте установки в деятельности.

Вначале будет рассмотрено психологическое строение деятельности. Рассмотрение психологического строения деятельности позволяет ответить на первые три вопроса и приводит к гипотезе об иерархической уровненной природе установки как психологического механизма стабилизации деятельности.

Психологическое строение деятельности

Первые три поставленных нами выше вопроса определяют те стороны в теории деятельности, которые необходимо рассмотреть прежде всего. Деятельность, порождающая разные формы психического отражения, имеет уровненную иерархическую структуру. В деятельности вычленяются относительно самостоятельные, но неотторжимые от ее живого потока «единицы» — действия и операции. Подчеркивая, что в деятельности выделяются «единицы», а не «части» или «элементы», А.Н. Леонтьев акцентирует внимание на том, что деятельность не является аддитивным процессом, и указывает на применяемый им метод анализа деятельности «по единицам». Метод анализа «по единицам», введенный в психологию Л.С. Выготским, требует разложения исследуемого объекта на «единицы» — образования, сохраняющие специфику целого и получающие существование только в потоке конкретной деятельности, а не на «элементы» — образования, утрачивающие по своему

содержанию свойства анализируемого целого. Мы подчеркиваем специфику метода анализа, применяемого А.Н. Леонтьевым, в связи с тем, что эта специфика иногда упускается из виду и приводит к неадекватному пониманию теории деятельности. Так, например, З.И. Ходжава, описывая теорию деятельности, обнаруживает в ней совершенно независимые и обособленные друг от друга виды поведения, которые равноценны между собой, — деятельности и действия. На недопустимости такого рассечения поведения он строит свою критику теории А.Н. Леонтьева, дискутируя с вымышленным тезисом о наличии двух независимых видов поведения (Ходжава, 1960). С вымышленным тезисом, говорим мы, так как действие не противостоит деятельности, а является ее «единицей». А.Н.Леонтьев специально указывает, что структурные моменты деятельности не имеют своего «отдельного» существования, что процесс, рассмотренный со стороны мотива (предмета потребности), получает свою характеристику в качестве особенной деятельности, со стороны цели — в качестве действия, со стороны условий осуществления действия — в качестве операции. Таким образом, в теории деятельности структурные моменты деятельности получают свою специфическую характеристику при соотнесении их с мотивами, целями и условиями осуществления действия. Конкретные виды деятельности выделяются по критерию побуждающих их *мотивов.* Под мотивом в теории деятельности понимается материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в мысленном плане предмет потребности. В свою очередь, внутри деятельности вычленяются действия — процессы, направленные на достижение осознаваемого предвидимого результата, то есть *цели.* Действия всегда соотносимы с целями, с тем, что должно быть достигнуто. Но достижение цели, то есть действие, происходит не в пустоте, а осуществляется в определенных условиях. В действиях вычленяются операции — способы осуществления действия, которые соотносимы с *условиями выполнения действия.* Введение операции в качестве «единицы» действия позволяет учесть то, как, каким способом может быть достигнута цель действия. Действие и входящие в него операции образуют некоторую целостность по отношению к *задаче* — цели, данной в определенных условиях. И, наконец, четвертым необходимым моментом психологического строения деятельности являются «исполнительные» психофизиологические механизмы — реализаторы действий и операций. Эти механизмы выступают в виде формирующихся в процессе онтогенеза «функциональных систем», представления о которых разработаны Н.К. Анохиным (см., например, Анохин, 1975). Если бросить взгляд на строение деятельности со стороны, то в ней просматриваются два аспекта: мотивационный и операционно-технический. При исследовании мотива-

ционного аспекта открываются причины, обусловливающие общую направленность и динамику деятельности в целом, а при исследовании операционно-технического аспекта — конкретные пути и способы ее выполнения.

Системный анализ деятельности необходимо приводит к изучению психического отражения действительности, порождаемого в процессе деятельности и регулирующего этот процесс. В сложном движении от деятельности к сознанию можно выделить, ориентируясь на мотивационный и операционально-технический аспекты деятельности, две системы отношений, в которые вовлекаются условия деятельности. Первая система отношений — это отношения социально-предметных условий деятельности друг к другу. В этой системе отношений обнаруживается объективное *значение* этих условий для протекания деятельности. Общественно выработанные значения «...несут в себе способы, предметные условия и результаты действий независимо от субъективной мотивации деятельности людей, в которой они формируются» (А.Н. Леонтьев, 1975, с. 144 — 145). Они усваиваются в ходе деятельности и становятся достоянием индивидуального сознания в виде обобщенного отражения действительности. Содержание значений может быть зафиксировано в сфере понятий, знаний, обобщенных образов действия, предметных и социальных норм, ценностей и т.д. Значения, носителем которых является язык, представляют одну из основных «единиц» сознания. Другая «единица» сознания — *личностный смысл*. Эта единица раскрывается при изучении второй системы отношений — отношений субъекта к предметно-социальным условиям действительности. В системе отношений субъекта к предметно-социальным условиям деятельности создается пристрастность человеческого сознания. Действительность открывается в этой системе отношений, выступающих при исследовании мотивационного аспекта деятельности, со стороны жизненного значения знаний, обобщенных образов действия, предметных и социальных норм для самого человека, а не только со стороны объективного значения этих знаний. Иными словами, за системой отношений субъекта к миру открывается смысл приобретаемых им знаний об этом мире. Этот смысл отражает в сознании содержание реальных отношений человека к миру и определяет пристрастность сознания. Выделение в сознании в качестве основных единиц значения и смысла имеет, как справедливо отмечает А.В. Запорожец (1960), важное значение для понимания содержания установки. Без понимания взаимоотношений различных форм установки с единицами сознания не удается выяснить вклад этих форм в регуляцию деятельности. Поэтому необходимо несколько подробнее рассмотреть единицы сознания и их связь со структурой деятельности.

За проблемой соотношения значения и смысла стоит старая

психологическая проблема связи познавательной и аффективно-потребностной сферы. Многочисленные попытки ее решения приводили, как правило, или к гипертрофии глубинных влечений, или к переоценке когнитивных факторов. Подобные крайности проявлялись, например, в интеллектуалистической трактовке сознания и подмене его со знанием, то есть совокупностью знаний. Эта небольшая историческая справка вызвана тем, что последнее время получила распространение упрощенная интерпретация «смысла» как преимущественно когнитивного рационального образования. Между тем уже обращение к истории возникновения представлений о «значении» и «смысле» заставляет усомниться в правомерности такой интерпретации. Дело в том, что представления о значении и смысле выкристаллизовались в процессе борьбы с интеллектуалистической, чисто когнитивной трактовкой сознания, то есть той самой интерпретацией, которая иногда вкладывается в понятие смысла. Вводя понятие «личностный смысл», А.Н. Леонтьев обозначил особую сферу явлений сознания и показал недопустимость сведения сознания к сумме частных познавательных процессов. С точки зрения А.Н. Леонтьева сознание должно быть раскрыто в своей смысловой, собственно психологической характеристике как отношение человека к миру, как направленность. Но понять действительное содержание той или иной единицы сознания — это прежде всего значит раскрыть порождение этой единицы и ее движение в системе деятельности. Поэтому верная, но общая мысль о сознании как отношении субъекта к миру обретает в теории деятельности свою конкретную форму. При исследовании генезиса психики, обнаруживается связь возникновения этой единицы сознания с вычленением на определенном этапе развития деятельности — действия. Возникновение в деятельности действия является исторически прямым следствием перехода человека к жизни в обществе и, следовательно, появления у людей в процессе труда общественных отношений. В своем генезисе выделение действия изначально связано с отношением индивида к другим людям, к участникам совместно выполняемой деятельности. Будучи рассмотрена в контексте деятельности, проблема связи значения и смысла раскрывается как проблема отношения мотива деятельности к цели действия. Чтобы понять эту трансформацию, необходимо восстановить несколько положений теории деятельности. Во-первых, действие всегда направлено на цель, открывающуюся в сознании в своем значении; во-вторых, действие побуждается мотивом, в большинстве случаев не совпадающим с целью действия; в-третьих, мотив определяет отношение субъекта к миру, которое в контексте деятельности проявляется как отношение субъекта к стоящей перед ним цели действия. Это отношение и характеризуется А.Н. Леонтьевым как личност-

ный смысл. «Конкретно-психологически такой сознательный смысл создается отражающимся в голове человека *объективным отношением* (курсив мой. — *А.А.*) того, что побуждает его действовать, к тому, на что действие направлено как на свой непосредственный результат» (А.Н. Леонтьев, 1965, с. 290). Таким образом, мы вновь встречаемся с отношением аффективно-потребностной и познавательной сфер, с проблемой связи «знаний» и «отношений субъекта к знаниям». Эта проблема теперь выступает в плане деятельности в форме проблемы отношения мотива к цели; в плане сознания — в форме взаимоотношений между смыслом и значением. Итак, личностный смысл отражает в сознании отношение мотива к цели, то есть реальное жизненное отношение субъекта к тому, на что направлено его действие.

Рассмотрение психологического строения деятельности дает возможность выделить объективные факторы, обусловливающие единицы деятельности и единицы сознания, и тем самым ответить на вопрос об объективных факторах, вызывающих различные установки, о структурных моментах, в которых проявляются эти установки, и о содержании, которое разные установки выражают в деятельности. Объективными факторами являются мотив (предмет потребности), цель и условия осуществления действия. Эти факторы обусловливают такие единицы деятельности, как особенная деятельность, действие и операция, иерархически связанные между собой и вызывают проявляющиеся в этих структурных моментах деятельности установки, тенденции к сохранению направленности каждого из этих структурных моментов на соответствующий ему объективный фактор. Содержание установок зависит от того, какое место в структуре деятельности они занимают. Если установки вызываются мотивом деятельности, то они выражают в деятельности личностный смысл, поскольку эта единица сознания обусловлена именно мотивационным аспектом деятельности. Если установки вызываются целями и условиями осуществления действия, то они выражают в действиях и операциях значение, поскольку эта единица сознания обусловлена операционально-техническим аспектом деятельности. Соотнесение различных форм установок с объективными факторами и структурными моментами деятельности позволяет предположить, что различные формы установок образуют иерархическую уровневую структуру. Соответственно объективным факторам в ситуации деятельности и тому содержанию, которое открывается при изучении деятельности в плане сознания, нами выделяются четыре уровня установочной регуляции деятельности человека: уровни смысловой, целевой и операциональной установок и уровень психофизиологических механизмов — реализаторов установки и деятельности.

Высказанные выше положения представляют собой основной каркас гипотезы об *иерархической уровневой природе установки как психологического механизма стабилизации деятельности*. Далее нами будут рассмотрены уровни установочной регуляции деятельности и взаимоотношения между ними.

Уровень смысловой установки

Ведущим уровнем установочной регуляции деятельности является уровень *смысловых установок*. Смысловая установка актуализируется мотивом деятельности и представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности.

Чтобы объемнее представить характеристику смысловой установки, приведем вначале несколько эпизодов из истории становления представлений об установке и смысле, а затем, опираясь на экспериментальные факты, попытаемся показать вклад этого ведущего уровня установочной регуляции в деятельность и его функции в деятельности.

Пути «установки» и «смысла» не раз пересекались в истории психологии. Так, А. Бинэ, чье представление о смысле было одним из самых проницательных и тонких во всей традиционной психологии, понимал под смыслом зачаточное действие. Исследуя процессы мышления, он пришел к заключению, что распространенные концепции о мышлении как совокупности образов представляют сенсуалистический предрассудок, так как в этих представлениях игнорируется существование некоего нечувственного психического процесса, некой интенции, относящей ассоциации к действительности. Эта интенция мысли на объекты действительности, находящиеся вне мысли, и составляет, по А. Бинэ, смысл различных ассоциаций. Раскрывая содержание смысла, А. Бинэ видит в нем готовность, позу, attitude. «Умственная готовность, — говорит он, — кажется мне вполне подобной физической готовности; это — подготовка к акту, эскиз действия, оставшийся внутри нас и сознаваемый через те субъективные ощущения, которые его сопровождают. Предположим, что мы готовы к нападению; нападение не состоит только в действительных движениях и ударах, в его состав входят также известные нервные действия, определяющие ряд актов нападения и производящие их; устраним теперь внешние мускульные эффекты, останется готовность, останутся все нервные и психические предрасположения к нападению, в действительности не осуществившемуся; такой готовый наступательный жест и есть готовность (attitude). Она есть двигательный факт, следовательно, центробежный... Можно сказать с некоторым преувеличением, что вся психическая жизнь зависит от этой остановки реальных движений, действительные действия

заменяются тогда действиями в возможности, готовностями» (Бинэ, цит. по: Ланге, 1914, с. 61). А. Бинэ был первым психологом, увидевшим тесную связь между смыслом и attitude. Сейчас приходится только поражаться точной и выразительной характеристике установки, «эскиза действия», данной А. Бинэ в самом начале XX в. В сближении установки и смысла, понимании смысла как готовности к действию отчетливо выступил материалистический мотив этого исследователя, но при анализе связи установки и смысла этот мотив в конце концов привел А. Бинэ к полному растворению смысла в моторном приспособлении. За отправную точку исследования А. Бинэ, как и большинство психологов его времени, взял явления, принадлежащие к сфере сознания. В результате ему не удалось избежать роковой альтернативы — либо явления в сфере сознания, либо физиологические процессы. Смысл был превращен в «двигательный факт». Тем не менее мы еще раз отмечаем, что постановка А. Бинэ проблемы соотношения установки и смысла и попытка ее решения, предпринятая на перекрестке двух веков, были кульминационным моментом исследования этой проблемы в радиационной психологии.

Принципиально отличными от любого представителя традиционной психологии путями к анализу проблемы смысла и установки подходят А.Н. Леонтьев и Д.Н. Узнадзе. Они, как уже отмечалось выше, отказываются от всяческих попыток построения психологической науки на основе постулата непосредственности. Таким образом, между их теориями нет той преграды, которая отделяет эти теории вообще и представления о факторе, определяющем пристрастность психического отражения, в частности, от любых других теорий и представлений об установке и смысле в традиционной психологии. Близость идеи Д.Н. Узнадзе об установке и идеи А.Н. Леонтьева о личностном смысле неоднократно отмечалась в отечественной литературе. Об этот говорил А.С. Прангишвили (1973), замечая, что представления об установке как о психологическом выражении отношений между потребностью и ситуацией удовлетворения потребности перекликаются с концепцией А.Н. Леонтьева о «личностном смысле». На родственность этих понятий обращал внимание Ф.В. Бассин (1975), показывая, что неосознаваемость личностного смысла и неосознаваемость установки — разные стороны одного и того же явления. Вопрос о возможности рассмотрения личностного смысла как диспозиции социального поведения личности недавно анализировался В.А. Ядовым (1975). Не раз затрагивали этот вопрос и исследователи, стоящие на позициях теории деятельности. Напомним, например, что один из ведущих представителей деятельностного подхода П.Я. Гальперин (1940, 1945) пришел к необходимости введения понятия «смысла» — отношения субъекта к знаниям — при изучении роли устано-

вок в мышлении и смысловых схем поведения. Глубокий анализ вопроса о связи установки и смысла дан А.В. Запорожцем при исследовании роли установки в регуляции человеческих движений. В этих исследованиях впервые была проведена грань между содержанием установки и самой установкой. «Содержание установки не есть еще сама установка. О наличии последних можно говорить лишь в том случае, — писал А.В. Запорожец, — когда смысловой опыт, опыт отношения субъекта к определенному роду предметов, приобретенный в предшествующих действиях, в чем-то фиксируется, приобретает своего материального носителя и вследствие этого получает возможность актуализироваться до нового действия, предвосхищая его характер и направление» (1960, с. 387). Список исследований, в которых поднимается вопрос о связи личностного смысла и установки, можно было бы продолжить, но и его уже достаточно, чтобы показать, что наши представления о личностном смысле как отражении в сознании отношения мотива к цели и о первичной установке как форме выражения этого отраженного в сознании отношения в регуляции деятельности вырастают не на пустом месте, а имеют свою предысторию. Эта предыстория, даже будучи взята сама по себе, могла бы привести к предположению о том, что понятия «общая первичная установка личности» и «личностный смысл» описывают стороны какого-то одного общего механизма регуляции деятельности человека. Сопоставление же некоторых стержневых положений теорий Д.Н. Узнадзе и А.Н. Леонтьева, а также анализ ряда эмпирических фактов позволяют привести аргументы, говорящие в пользу этого предположения.

Остановимся еще на одном из теоретических положений, сближающих теории Д.Н. Узнадзе и А.Н. Леонтьева. Речь идет об отношении этих авторов к формуле эмпирической психологии о личности как о продукте прошлого опыта. Для эмпирического психолога снята формула о том, что прошлый опыт, будь он дан в осознаваемой форме или в виде вытесненных влечений, определяет любые движения человеческого поведения. Эта традиционная формула, получившая надежную поддержку со стороны здравого смысла, вызывает серьезные возражения как у Д.Н. Узнадзе, так и у А.Н. Леонтьева. С самого момента рождения теории установки Д.Н.Узнадзе настойчиво проводит мысль о том, что опыт не может непосредственно влиять на поведение субъекта, а оказывает влияние только через особое образование — только через установку. Особенно отчетливо проявляется эта мысль в работе Д.Н. Узнадзе о сновидениях. Он высказывает точку зрения, согласно которой протекание сновидений не зависит непосредственно от прошлых нереализованных душевных переживаний, а,

наоборот, то, какие нереализованные переживания предстанут перед спящим человеком, зависит от общей установки личности.

В свою очередь, А.Н. Леонтьев выдвигает тезис, противопоставляющий развиваемую им концепцию другим современным подходам к изучению личности. Вклады прошлого опыта, говорит он, становятся на определенном этапе развития человека функцией самой личности, то есть прошлый опыт превращается в предмет отношения личности и, следовательно, не непосредственно, а опосредованно, через личностный смысл, оказывает воздействие на поведение. «В условиях происходящей иерархизации мотивов она (формула о личности как о продукте прошлого опыта.— *А.А.*)все более и более утрачивает свое значение, а на уровне личности как бы переворачивается.

Дело в том, что на этом уровне прошлые впечатления, события и собственные действия субъекта не выступают для него как покоящиеся пласты прошлого опыта. Они становятся предметом его отношений, его действий и поэтому меняют свой вклад в личность. Одно в этом прошлом умирает, лишается своего смысла и превращается в простое условие и способы его деятельности, умения, стереотипы поведения; другое открывается в совсем новом свете и приобретает прежде не увиденное значение...»(А.Н. Леонтьев, 1975. С. 216).

Вглядевшись внимательно в то, как А.Н. Леонтьев и Д.Н. Узнадзе критикуют традиционную формулу эмпирической психологии, и на мгновение абстрагируясь от содержательного наполнения ими общей схемы «прошлый опыт есть функция личности», мы увидим, что А.Н. Леонтьев и Д.Н. Узнадзе придерживаются при решении вопроса о роли прошлого опыта и поведении личности сходных позиций. И в этом отношении развиваемые ими теории бесконечно далеки от биологических теорий поведения типа теории функциональных систем П.К. Анохина, разрабатываемой исключительно в рамках адаптивной схемы «организм — среда», исследуется именно индивид как продукт прошлого опыта. Об этом различии приходится говорить в связи с тем, что очень часто встречаются сопоставления биологически ориентированных теорий с теорией установки Д.Н. Узнадзе. Эти сопоставления, выступающие порой в виде нивелирования всякой разницы между установкой и акцептором действия (Бжалава, 1966), противоречат формуле Д.Н. Узнадзе об опосредующем выражении отдельных психических процессов через общую первичную установку личности. Сказанное ни в коем случае не означает, что разработанные в концепциях, основывающихся на адаптивной схеме «организм — среда», представления о механизмах формирования опыта индивида не могут быть привлечены для интерпретации целого ряда феноменов установки и ее физиологических механизмов. Например, безусловно оправданно, на наш

взгляд, обращение А.С. Прангишвили при анализе проявлений установки в различных иллюзиях восприятия к представлениям о невероятном прогнозировании (Прангишвили, 1973). При этом нужно только отчетливо осознавать, что речь идет об одном из частных механизмов, действующем на уровне операциональной установки, а не о более высоких уровнях установочной регуляции. При рассмотрении уровня операциональной установки мы еще коснемся этого вопроса. Здесь же он затронут лишь для того, чтобы проиллюстрировать взаимоотношение теорий Д.Н. Узнадзе и А.Н. Леонтьева с биологически ориентированными концепциями поведения. Итак, теории А.Н. Леонтьева и Д.Н.Узнадзе схожи по той функции, которая возлагается в этих теориях на образование, опосредующее отношение личности к прошлому опыту. Выделение этого образования (в одном случае — личностного смысла, в другом — общей первичной установки личности) резко ограничивает эти теории от концепций, работающих в рамках адаптивной схемы «организм — среда».

И, наконец, самым важным аргументом, доказывающим необходимость выделения уровня смысловой установки, понимаемой как форма выражения личностного смысла в регуляции деятельности человека, являются те экспериментальные факты, которые демонстрируют вклад смысловой установки в регуляцию деятельности. Экспериментальных исследований, показывающих существование смысловой установки, пока очень немного. Среди них выделяется исследование А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца, посвященное восстановлению функций руки после ранения, которое было проведено в годы Великой Отечественной войны. В этом исследовании были получены факты, показывающие влияние смысловой установки на восстановление руки после ранения, а также затронуты вопросы о функции смысловых установок, о проявлении смысловых установок в движении, об особенностях смысловых установок и путях их изменения. Влияние смысловой установки, или, как ее называют авторы, «личностной установки», особенно наглядно выступило в тех случаях, когда тот предмет, на который экспериментатор направлял действие больного, и действительный предмет отношений больного резко расходились между собой. Это расхождение, с точки зрения авторов, было обусловлено установкой щадить больной орган — «личностной установкой» испытуемого. Так, например, перед испытуемым ставилась задача «поднять руку». Испытуемый принимал эту задачу и производил требуемое движение, но при этом он был внутренне направлен не на само движение, а на щажение больной руки, то есть общий характер выполняемого движения выполнялся установкой на щажение руки. Эта установка давала о себе знать, проявляясь в различных выразительных движениях больного, его позе, настороженно-

сти и т.д., которые сопровождали действие. В отличие от большинства физиологов, видящих в этих «сопровождениях» только не несущий никакой нагрузки «моторный аккомпанемент», А.Н. Леонтьев и А.В. Запорожец пришли к выводу, что эти нереализуемые двигательные возможности имеют решающее значение для протекания «исполняющего движения». Во «внутренней моторике», по мнению авторов, выражается пристрастное отношение человека к тому, что он делает, выражается, как бы мы сказали, смысловая установка. «По самой своей природе внутренняя моторика содержит в себе лишь такие внешние компоненты, которые образуют не определяющиеся техническими условиями задачи «сопровождающие» или «выразительные» движения; зато внутренняя моторика интимно связана с личностными установками человека, с мотивами, определяющими его отношение к ситуации» (Леонтьев, Запорожец, 1945. С. 163). При наблюдении за больными было установлено, что внутренняя моторика отражает не направленность на цель действия, а направленность на оберегание больной руки. Из всех этих наблюдений можно сделать следующий вывод об особенностях смысловой установки: смысловая установка непосредственно проявляется в различных действиях человека, выражая в них тенденцию к сохранению общей направленности деятельности в целом. Эта тенденция «проступает на поверхность» различных действий и создает их неповторимую субъективную «окраску». Эта смысловая окраска не всегда так заметна, как в описанном исследовании, но она всегда есть, всегда пронизывает деятельность человека в целом. Общаясь друг с другом, люди часто осознанно или неосознанно улавливают эту окраску* по позе, ошибочным действиям, «лишним» движениям, обмолвкам и оговоркам.

Но любые ли обмолвки и оговорки относятся к проявлениям смысловой установки? Нет, не любые. По-видимому, существуют два отчетливо отличающихся друг от друга типа обмолвок и оговорок: обмолвки как проявления смысловой установки и обмолвки как проявления операциональной установки. К обмолвкам, вызываемым операциональной установкой, относятся обмолвки типа «чепуха — реникса». Эти обмолвки основаны на предвосхищении, опирающемся на предшествующий опыт и на внешнее сходство тех или иных знаков. Совсем иной характер носят обмолвки, через которые

* В последнее время стали появляться экспериментальные работы по эмоциональной идентификации, в которых намечаются подходы к изучению «смысловой окраски» (В.А. Петровский, 1974). К числу этих работ также относится исследование Е.Е. Насиновской и Е.З. Басиной, посвященное анализу идентификации и ее роли в формировании смысловых альтруистических установок личности (Насиновская, Басина, 1977)

приоткрывается смысловая установка и выражаемый ею в деятельности личностный смысл. Для возникновения этих обмолвок вовсе не необходимо какое-либо внешнее сходство знаков, которое обязательно для операциональных обмолвок. Приведем некоторые примеры смысловых обмолвок. Так, З. Фрейд в одном из своих исследований рассказывает о председателе, который открывает не предвещающее ему ничего хорошего заседание словами «объявляю заседание закрытым» (вместо «открытым»), не замечая при этом обмолвки (Фрейд, 1925). Эта обмолвка приоткрывает то значение, которое собрание имеет для председателя. И еще один пример. Юноша, расставшийся с любимой девушкой, начинает встречаться с другой. Оживленно беседуя с ней о чем-то, он несколько раз называет ее именем той девушки, с которой встречался раньше. Его новая знакомая вспыхивает и заявляет: «Ты вовсе меня не любишь». И сколько бы не оправдывался юноша, что просто оговорился, она упорно стоит на своем. За обмолвкой девушка проницательно увидела то реальное значение, которое она имеет для юноши, «увидела» ту смысловую установку, тенденцию к сохранению определенной направленности деятельности, которая прорвалась на поверхность в виде обмолвки. Итак, смысловая установка, тенденция к сохранению общей направленности деятельности в целом может быть распознана по смысловой окраске, выступающей в виде определенного типа обмолвок — смысловых обмолвок.

Другая важная особенность, или, точнее, функция смысловых установок, обнаружилась при исследовании у больных взаимоотношения между личностными (смысловыми) и моторными (операциональными) установками (Леонтьев, Запорожец, 1945; Запорожец, 1945). Моторная установка рассматривалась авторами как готовность двигательного аппарата, возникающая при наличии двигательной задачи. Авторы исследовали проявление фиксированной моторной установки на материале иллюзии веса, возникающей при сравнении тяжестей. Было установлено, что у большинства больных не возникало иллюзии веса, а следовательно, не проявлялось моторной фиксированной установки в том случае, если они сравнивали тяжести больной рукой. Из этого факта можно сделать два прямо противоположных вывода: либо причиной нарушения процессов образования установки является поражение опорно-двигательного аппарата и, следовательно, моторная установка по своей природе относится к числу локальных периферических явлений; либо актуализации моторной фиксированной установки препятствует характерная для этих больных установка на щажение больной руки. Первое предположение отпало, так как выяснилось, что установочные опыты, проведенные на больной руке, приводят к возникновению установки на здоровой руке. А это означает, что моторная установка не только

образовалась в ходе установочных опытов, но и имел место перенос моторной установки на здоровую руку. Авторы пришли к заключению, что проявлению моторной фиксированной установки препятствует личностная установка на щажение больной руки. По-видимому, именно такого рода факты впоследствии привели А.В. Запорожца к мысли о существовании ситуационно-действенных, предметных и личностных установок, воплощающих основные отношения личности к действительности, которые находятся в соподчиненной иерархической связи друг с другом (Запорожец, 1960). При выделении же уровней установки по критерию объективного содержательного фактора, обусловливающего отдельные структурные моменты деятельности и соответствующие им установки, ситуационно-действенные и предметные установки попадают в одну категорию — операционных установок, и поэтому будут разобраны в разделе, посвященном операциональным установкам. Возвращаясь к полученным в исследовании А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца фактам взаимоотношения личностной и моторной установок, отметим, что в свете гипотезы об уровневой природе установочной регуляции деятельности эти данные свидетельствуют о наличии влияния смысловой установки на установки более низких иерархических уровней, в частности на операциональные моторные установки. Исходя из этих данных, можно также предположить, что смысловая установка обладает фильтрующей функцией по отношению к установкам нижележащих уровней: смысловая установка блокирует проявление не соответствующих ей операциональных установок и извлекает из прошлого опыта релевантные ей установки и стереотипы поведения/*

Анализируя личностную установку, авторы отмечают еще одну ее особенность. Выяснилось, что в большинстве случаев установка на щажение больной руки не осознавалась больными. Об этом красноречиво свидетельствует тот факт, что некоторые больные даже были не в силах вспомнить, какой рукой они выполняли задание. Следовательно, смысловая установка может быть как осознаваемой, так и неосознаваемой.

При исследовании функции смысловой установки в регуляции деятельности недостаточно ограничиться указанием на то, что смысловые установки могут осознаваться. Более значимым для понимания природы смысловой установки становится вопрос, достаточно ли «означения» смысловой установки для ее изменения, сдвига. Может ли произойти изменение смысловой установки под непосредственным влиянием вербальных

* Убедительные факты, показывающие «фильтрующую» функцию личностного смысла по отношению к вербальному и реальному поведению, были получены в исследовании Е.В. Субботского (1976), проведенном на дошкольниках.

воздействий? Отвечая на эти вопросы, мы должны указать третью, важную особенность смысловых установок. Она заключается в том, что сдвиг смысловых установок всегда обусловлен изменением отражаемых в личностном смысле реальных жизненных отношений личности к действительности, которые выражают в деятельности смысловые установки. Эта особенность смысловых установок позволяет резко отделить их от таких субъективных образований, как «отношение» в смысле В.Н. Мясищева (см., например: Мясищев, 1971), и от фиксированных социальных установок,* справедливо сближаемых В.А. Ядовым (1975) с «отношениями» в концепции В.Н. Мясищева. Сдвиг фиксированных социальных установок — субъективных образований — происходит, как правило, под воздействием новой вербальной информации об объекте этих установок. Смысловая установка — это, скорее, субъектное, чем субъективное, образование. Для ее сдвига такого условия, как осознание привлекательности (или непривлекательности) объекта установки, явно недостаточно. Для того чтобы показать эту особенность смысловых установок, обратимся к ряду примеров. В исследовании А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца описана ситуация, приведшая к сдвигу личностной установки. Так, одного больного с поражением руки никак не удавалось ввести в трудовой процесс и заставить при работе пользоваться больной рукой. «Убеждения и уговоры в необходимости трудотерапии легко принимались больным,— замечают авторы,— но практически действовали слабо, и процесс восстановления, вопреки нашим ожиданиям, продвигался у него с досадной медлительностью» (Леонтьев, Запорожец, 1945. С. 102-103). Однажды этот больной попал в бригаду, которая должна была быстро переправить материал для мастерских через реку. По ряду причин бригада, выполнявшая эту работу, столкнулась с серьезными препятствиями. В этой ситуации больной вдруг взял всю инициативу в свои руки и стал фактически руководителем работы. Выяснилось, что часть своей жизни он жил и работал на реке. После случая на реке радикально изменилось отношение больного к работе. Установка на щажение больной руки была «сдвинута», и восстановление пошло быстрыми темпами. Сдвиг смысловой установки произошел из-за изменения места больного в системе общественной деятельности и из-за возникновения нового мотива.

На наш взгляд, яркие примеры того, что изменение

* Существует огромное количество определений социальных установок (см. об этом: Ковальчук, 1975). Однако в большинстве этих определений фигурирует понимание социальной установки как отношения личности к ценности, как предиспозиции оценивать объект или символ определенным способом.

личностного смысла и его выражения в деятельности — смысловой установки — всегда опосредованы изменением деятельности человека и не подвержены влиянию прямого произвольного контроля, приведены в «Педагогической поэме» А.С. Макаренко. Автор рассказывает, что первые «морально-дефективные» воспитанники выслушали его речь о том, что необходимо решительно переменить образ жизни, с ехидными улыбками и презрением. Позднее, вспоминая об этом печальном опыте, А.С. Макаренко писал: «Не столько моральные убеждения и гнев, сколько вот эта интересная и настоящая деловая борьба дала первые ростки хорошего коллективного тона» (1948. С. 42). Только в деловой борьбе произошло у воспитанников А.С. Макаренко изменение личностного смысла. Деловая борьба, деятельность сыграли решающую роль там, где оказались бессильны уговоры, речи и убеждения. Еще раз отметим, что содержание смысловой установки может открыться сознанию в форме «значения для меня», но этого недостаточно для сдвига смысловых установок. Вообразите на мгновение, что вы, руководствуясь благими намерениями, пришли к Аккакию Аккакиевичу и объясняете ему, что не годится, мол, придавать столь огромное значение переписыванию каллиграфическим почерком холодных административных бумаг, видеть в этом деле смысл жизни. Маленький чиновник из гоголевской «Шинели» почти наверняка побоится не согласиться с вами и покорно кивнет головой, а быть может и подивится вашей правоте. Однако от одного лишь осознания содержания смысловой установки, от того, что даже эмоции — эти глаза, видящие смысл ситуации,— приоткроют этот смысл, не произойдет ее изменения. Будут меняться «отношения» в смысле В.Н. Мясищева и выражающие их фиксированные социальные установки. Будут скользить на поверхности сознания и сигналить о неблагополучии переживания, а перемены смысловой установки и переосмысление личностного смысла не произойдет до тех пор, пока не изменится содержание реальных жизненных отношений, лежащих в его основе. Из всех этих случаев вытекает, что изменение смысловых установок — это всегда следствие изменения реальных отношений человека к действительности. Кардинальное отличие личностного смысла и выражающей его в деятельности смысловой установки от частных субъективных образований, замкнутых в круге сознания, типа «отношений» (В.Н. Мясищев), социальных фиксированных установок, «значащих переживаний» (Ф.В. Бассин), и т.д. и состоит в том, что изменение смысловой установки всегда опосредовано изменением деятельности и мотива деятельности, так как личностный смысл и смысловая установка неотделимы от порождающей их системы отношений человека к миру. Только при

условии перестройки мотивов деятельности происходит перестройка общих смысловых установок.

Описанную особенность смысловых установок необходимо учитывать при анализе такой практической и жизненно важной проблемы, как проблема воспитания личности. *Психологическим объектом воспитания является смысловая сфера личности, система личностных смыслов и реализующих их в деятельности смысловых установок.* Из подобного понимания психологического объекта воспитания вытекает, что перевоспитание личности всегда идет через изменения деятельности, а тем самым и через изменение смысловых установок и в принципе не может осуществляться посредством воздействий чисто вербального характера. Только установки целевого и операционального уровней подвержены прямому влиянию различных инструкций. Пути изменения установок смыслового уровня и установок нижележащих уровней коренным образом отличаются друг от друга: смысловые установки личности *перевоспитываются*, а целевые и операциональные установки *переучиваются*.

Анализ приведенных выше фактов и некоторых теоретических положений позволяет сделать ряд выводов об особенностях и функциях смысловой установки.

— Смысловая установка, представляющая собой выражение личностного смысла в виде готовности к определенным образом направленной деятельности, стабилизирует процесс деятельности в целом, придает деятельности устойчивый характер. Эта функция может непосредственно проявляться в общей смысловой окраске различных действий, входящих в состав деятельности, выступая в виде «лишних» движений, смысловых обмолвок и оговорок.

— Смысловые установки могут быть как осознаваемы, так и неосознаваемы.

— Сдвиг смысловых установок всегда опосредован изменением деятельности субъекта. В этом заключается кардинальное отличие смысловой установки и выражаемого ею в деятельности личностного смысла от различных субъективных образований типа «отношений» (В.Н. Мясницкий), фиксированных социальных установок, «значащих переживаний» (Ф.В. Бассин) и т.д., которые изменяются непосредственно под влиянием вербальной информации.

— Смысловая установка выступает в роли фильтра по отношению к установкам нижележащих уровней — целевой и операциональным установкам.

Из перечисленных особенностей смысловой установки основная особенность — это «цементирование» общей направленности деятельности в целом, придание всей деятельности устойчивого стабильного характера. Эта функция прежде

всего проявляется в выборе тех или иных целей, соответствующих мотиву деятельности. В том случае, если осуществляется процесс целеобразования, причем неважно, проходит ли он в форме выбора целей в ходе деятельности субъекта или в форме принятия «готовых», заданных через инструкцию целей, этот процесс приводит к возникновению целевой установки.

Уровень целевой установки

Критерием для выделения следующего уровня установочной регуляции деятельности является наличие цели действия. Цель, будучи представлена в форме образа осознаваемого предвидимого результата, актуализирует готовность субъекта к ее достижению и тем самым определяет направленность данного действия. Под *целевой установкой* и понимается готовность субъекта совершить прежде всего то, что сообразно стоящей перед ним цели, которая возникает после принятия определенной задачи.

Вопрос о целевой установке, ее природе и функциях разработан в психологии намного детальнее, чем вопрос о смысловой установке. В различных психологических школах и направлениях, а особенно в Вюрбургской школе и динамической теории личности К. Левина, исследование целевой установки занимало одно из центральных мест. В этом отделе мы приведем лишь несколько примеров и экспериментальных фактов, свидетельствующих о существовании целевой установки, а затем остановимся на вопросе о ее природе и роли в протекании деятельности.

До сих пор одним из наиболее впечатляющих примеров силы действия целевой установки остается случай с охотником, описанный К. Марбе. Суть этого трагического случая состоит в следующем. В поздний вечерний час охотник с нетерпением подстерегал в засаде кабана. И вот, наконец, долгожданное событие произошло, листья кустарника качнулись, и... грянул выстрел. Охотник кинулся к подстреленному «кабану», но вместо кабана он увидел девочку. Сила целевой установки, готовности увидеть именно то, что он ожидал и хотел увидеть, была столь велика, что сенсорное содержание, возникшее в процессе восприятия объекта (девочки), преобразовалось в иллюзорный образ кабана (Натадзе, 1972).

Первое экспериментальное исследование влияния установки, вызванной инструкцией, на восприятие было проведено также ведущим представителем Вюрцбургской школы О. Кюльпе. В 1972 г. в экспериментах Кюльпе и его ассистента Брауна был обнаружен факт, от которого берет свое начало длинный цикл исследований, посвященных влиянию целевой установки на избирательность восприятия. Кюльпе и Браун, проводя эксперименты по изучению абстракции, тахистоскопически предъ-

являли испытуемым бессмысленные слоги, отличающиеся по цвету, форме и пространственному расположению. Перед предъявлением стимульного материала испытуемым предлагалась инструкция, в которой их просили сообщить после экспозиции о каком-либо одном из признаков предъявленных объектов. Было установлено, что испытуемые наиболее точно воспроизводили признаки, оговариваемые в инструкции, и порой ничего не могли сказать о других признаках стимульного материала. Кюльпе увидел в этом факте еще один аргумент в пользу существования «безóбразного мышления». Кроме того, он выдвинул гипотезу, что предварительно заданная инструкция повышает четкость восприятия. Спустя много лет, выступая на симпозиуме по установке в г.Бордо, П. Фресс (1961) начал свой доклад «Роль установки в восприятии» с изложения экспериментального исследования О. Кюльпе. Он отметил, что хотя в наши дни эксперимент О. Кюльпе может показаться банальным и не выдержит строгой критики, все же именно в исследованиях О. Кюльпе отчетливо выступил факт, свидетельствующий о влиянии установки, вызванной инструкцией, на избирательность восприятия. Интересные результаты, проливающие свет на особенности целевой установки, были получены в исследованиях Сиполы (1935). В этих экспериментах у испытуемых одной группы с помощью инструкции вызывалась установка на восприятие слов из категории «корабли», а у испытуемых другой группы — установка на восприятие слов из категории «животные». Среди тахистоскопически предъявляемых слов были бессмысленные слова типа «sael». Типичной ошибкой испытуемых, настроенных воспринимать слова из категории «животные», было прочтение бессмысленного слова «sael» как «seal» (тюлень), а для испытуемых, настроенных на восприятие слов из категории «корабли», типичной ошибкой было прочтение слова «sael» как «sail» (парус). Затем испытуемым обеих групп предъявлялись слова с пропущенными буквами, которые следовало заполнить. Выяснилось, что все испытуемые заполняют пропуски в соответствии с установками, вызванными инструкцией в прошлых экспериментах, не осознавая этого факта. Следовательно, установка, вызванная инструкцией, во-первых, может привести к искажению материала и тем самым к сохранению направленности действия в заданном направлении, и, во-вторых, целевая установка не исчезает после выполнения задания, продолжая влиять на следующее решение сходных задач. В экспериментах Сиполы также ярко проявилась, на наш взгляд, характерная черта любых экспериментов на установку: нужно каким-то образом «нарушить» протекание действия, преградить ему путь, и тогда тенденция к сохранению направленности действия даст о себе знать, ассимилировав преграждающие путь заданному протеканию действия воздействия.

По сути, тот же прием «нарушения» деятельности использован в недавно проведенном исследовании И.А. Тоидзе (1974). Изучая влияние установки на формирование зрительного образа, И.А. Тоидзе применила следующий методический прием: она предъявляла испытуемым различный стимульный материал, расположенный в подпороговом диапазоне. Так, например, в одной из серий испытуемого просили решить арифметическую задачу. Текст задачи высвечивался на экране, перед которым сидел испытуемый. Одновременно на тот же экран проецировались «подсказка» и «ответ» при яркости, которая по величине была ниже, чем предварительно установленная пороговая яркость. Иными словами, испытуемый не видел на экране ни подсказки, ни ответа на задачу. Выяснилось, что ответ воспринимался на экране только в том случае, если в процессе решения задачи у испытуемого актуализировался зрительный образ, релевантный ответу. Если же образ ответа не актуализировался, то ответ так и оставался под порогом восприятия. Интересно, что изображение ответа на подпороговом уровне, которое проецировалось на экране одновременно в нескольких различных формах (цифры, графическое изображение и т.д.), воспринималось именно в форме, соответствующей образу полученного испытуемым результата. В экспериментах И.А. Тоидзе, таким образом, было показано влияние целевой установки, возникшей в ходе решения задачи определенного результата, на избирательность восприятия. В них также выяснилось, что целевая установка относится к числу факторов, обусловливающих сенсибилизацию чувствительности.

Приведенные примеры помогают очертить круг явлений, обозначаемых понятием «целевая установка». Но тут может возникнуть вопрос: «Во всех этих примерах о наличии установки судят лишь по ее конечному эффекту — избирательности, проявляющейся в процессе восприятия. Нельзя ли с таким же успехом предположить, что эффекты избирательности и направленности поведения вызываются непосредственно представлением о цели?» Игнорирование этого вопроса приводит, на наш взгляд, к двум противоположным позициям. Представители одной позиции не делают допущения о существовании «промежуточного» процесса, опосредующего влияние цели на поведение, а следовательно, прекрасно обходятся без понятия, обозначающего эти процессы. В истории психологии эта позиция наиболее ярко выражена во взглядах В. Джемса. Развивая представления об идеомоторике, В. Джемс утверждал, что идея может непосредственно вызвать соответствующее ей движение. Произойдут ли при наличии идеи ожидаемые движения или нет, зависит, по мнению В. Джемса (1912), от простой физиологической случайности. Вечный соперник В. Джемса Э. Титченер довольно язвительно писал по поводу

представлений В. Джемса об идеомоторике, что признание этих представлений равносильно признанию за мыслью «полить траву» силы, способной непосредственно привести фонтан в действие. Несколько более мягко отнеслись к гипотезе В. Джемса об идеомоторике Д. Миллер, Ю. Галантер и Г. Прибрам (1966). Они заявили, что В. Джемс решает проблему взаимоотношений между образом и действием, поставив дефис между словами идея и моторика.

Сторонники второй позиции склонны к полному отождествлению установки и цели. Так, А.С. Прангишвили пишет: «*Установка (закодированная модель конечного результата реакции)* (курсив мой.— *А.А.*), предвосхищая эту реакцию во времени, является совершенно неотъемлемым компонентом структуры целенаправленной деятельности» (1972. С. 6). Полностью соглашаясь с А.С. Прангишвили в том, что установка — неотъемлемый компонент целенаправленной деятельности, мы не можем поставить знак равенства между установкой и закодированной моделью конечного результата реакции и тем самым упразднить ту психологическую реальность, которая стоит за целью. Вслед за Ф.В. Бассиным (1966) мы считаем, что установка — это не синоним модели будущего результата, а скорее, обозначение специфической роли осознаваемого предвидимого образа цели. Эта роль состоит в стабилизирующем организующем влиянии со стороны предвосхищаемой цели на протекание процесса. Как и при анализе смысловой установки, мы различаем отражение того или иного объективного фактора, вызывающего установку, в данном случае — целевого объекта и саму целевую установку — форму выражения этого отраженного в сознании фактора в регуляции деятельности. Целевая установка неотрывна от антиципируемого результата действия, но она не растворяется в нем. Эта спаянность целевой установки и цели вызывает трудности при анализе целевой установки и отчасти является причиной пренебрежения целевой установкой во многих исследованиях. Трудности выделения целевой установки в качестве относительно самостоятельного момента осуществления действия связаны прежде всего с тем, что в условиях нормального функционирования действия она практически спрятана в нем и никак феноменологически не проявляет себя. Ситуация, однако, разительно меняется, если смена целевых установок не поспевает за резким изменением действия, сменой одного действия другим. Тогда целевые установки обнаруживают себя, подобно тому, как мгновенно обнаруживается инерция движения быстро бегущего человека при резкой остановке. Приобретшая самостоятельность целевая установка — это форма, вырвавшаяся из-под власти содержания. Выпадая из общей системы активного целенаправленного действия, она начинает выступать в своем собственном движении, которое в

ряде случаев носит извращенный характер, проявляясь, например, в системных персеверациях.* В других случаях, не принимая патологической окраски, целевые установки выступают как сила, ушедшая из-под контроля субъекта, и проявляются в тенденциях типа тенденции к завершению прерванного действия (Б.В. Зейгарник).

Анализ различных форм патологии установки в связи со структурой человеческого действия дан в исследовании А.Р. Лурии (1945). В случае поражения конвекситальной поверхности лобных долей у больных обнаруживается выпадение целевой, или, как ее называет А.Р. Лурия, предметной интенциональной, установки из общей системы действия. Больные с поражением конвекситальной поверхности лобных долей могут выполнять действия, задаваемые отдельными инструкциями, но оказываются не в силах подчинить поведение цепи инструкций, сменяющих друг друга. Новая инструкция приводит лишь к выявлению предварительно созданной установки. А.Р. Лурия, характеризуя деструкцию поведения, возникающую при нарушении установки на уровне действия, пишет: «Раз вызванная предметная установка оказывается обладающей столь резко выраженной инертностью, что после выполнения нужного действия она не исчезает, но продолжает оставаться и подменять собою все последующие намерения, в то время как адекватные новым инструкциям установки не возникают вовсе» (1945. С. 251). При извращении целевой установки нормальное протекание поведения подменяется персевераторными штампами. Так, больной, которого просят нарисовать то круг, то крест, начинает стереотипно рисовать фигуру креста, не замечая, что выполняет неадекватное действие. Позднее А.Р. Лурия (1966) назвал персеверации такого типа системными персеверациями.

В обычной жизни часто встречаются случаи «самостоятельного» проявления целевой установки в форме тенденции к завершению прерванных действий. Этим феноменом интуитивно пользуются писатели и хорошие лекторы. Писатель, желающий, чтобы его читатель захотел прочесть вторую, еще не опубликованную часть книги, старается «оборвать» изложение на самом интересном месте. Лектор, стремящийся, чтобы его слушатели глубже поняли проблему, не «разжевывает» ее до конца, а прерывает лекцию, вынуждая тем самым слушателей самих попытаться решить или, по крайней мере,

---

* А.Р. Лурия (1966) выделяет два типа персевераций: системные и двигательные. Системные персеверации выражаются в повторении всего действия в целом. Их причина — «инертность раз возникшей программы». Двигательные персеверации — нарушение реализации нужного движения. Этот тип персеверации выражается в стереотипном повторении одного и того же движения.

обдумать эту проблему. Если слушатель выходит с лекции в состоянии прерванного действия и имеет установку на поиск решения поставленной проблемы, то, значит, лекция удалась. Подобные проявления целевой установки были открыты и исследованы Б.В. Зейгарник на материале запоминания прерванных действий. Испытуемым предлагали в беспорядке совершать различные действия, причем одни действия им давали довести до конца, а другие прерывали. В классических экспериментах Б.В. Зейгарник, таким образом, был установлен тот фундаментальный факт, что предвосхищаемая субъектом цель действия продолжает оказывать влияние и после того, как действие прервано, выступая в виде устойчивой тенденции к завершению прерванных действий.

Анализ особенностей и функций установок на уровне действия или целевых установок позволяет сделать следующие выводы.

— Целевая установка, представляющая собой готовность, которая вызвана предвосхищаемым осознаваемым образом результата действия, выполняет функцию стабилизации действия.

— В том случае, когда протекание действия не встречает на своем пути никаких препятствий, стабилизирующая функция целевой установки никак феноменологически не проявляет себя. Поэтому возникают затруднения при анализе целевой установки, и, как правило, этой форме установки приписывается только роль фактора, определяющего избирательность психических процессов (см., например, эксперимент О. Кюльпе). Отсутствие феноменологических признаков и опознание проявлений целевой установки исключительно по ее конечному эффекту — избирательности психических процессов — приводят некоторых исследователей лмбо к полному игнорированию установочного момента в регуляции действия, либо к отождествлению между собой цели и вызываемой этой целью установки.

— Целевая установка феноменологически проявляет себя в тех случаях, когда на пути протекания возникают те или иные препятствия. Такими «препятствиями» могут быть неопределенность предъявляемой стимуляции (эксперименты Сиполы, Тоидзе) и резкое нарушение или изменение протекания действия. При резком нарушении действия или изменении ситуации, в которой развертывается действие, целевая установка выступает в виде системных персевераций, ошибок («sail» вместо «sael» и т.д.) и тенденции к завершению прерванного действия (феномен Зейгарник). Подобные проявление «самостоятельной» жизни целевой установки наглядно подтверждают факт существования тенденции к сохранению действия в определенном направлении как момента регуляции действия.

Уровень операциональной установки

Под *операциональной установкой* понимается готовность к осуществлению определенного способа действия, которая возникает в ситуации разрешения задачи на основе учета условий наличной ситуации и предвосхищения этих условий, опирающегося на прошлый опыт поведения в подобных ситуациях. Конкретное выражение способа осуществления действия зависит от содержания предвосхищаемого условия. Говоря о «содержании условия», мы имеем в виду представление А.Н. Леонтьева о том, что человек находит в обществе не просто внешние условия, к которым он приноравливает свою деятельность, а сами эти условия несут в себе средства, общественно выработанные способы деятельности, ценности, предметные и социальные нормы. Условия деятельности обладают этим присущим только миру человеческих предметов свойством, так как в них объективированы «значения». Именно в «значениях» содержатся те схемы действия — готовые формулы, образцы поведения, о которых писал Д.Н. Узнадзе и которые передаются из поколения в поколение, не позволяя распасться «связи времен». Эти «значения», будучи представлены в образе предвосхищаемого условия, определяют конкретное выражение способа осуществления действия. В случае совпадения образа предвосхищаемого условия с фактически наступившим условием ситуации разрешения задачи операциональная установка приводит к осуществлению адекватной операции, посредством которой может быть достигнута цель действия. Таковы в общих чертах содержание и механизм возникновения операциональной установки.

В повседневной жизни операциональные установки действуют в привычных стандартных ситуациях, целиком определяя работу «привычного», по выражению Д.Н. Узнадзе, плана поведения. После того как человек многократно выполнял один и тот же акт в определенных условиях, у него при повторении этих условий не возникает новая установка, а актуализируется ранее выработанная установка на эти условия (Узнадзе, 1961). Воспользуемся образным примером П. Фресса (1961), чтобы проиллюстрировать эту мысль: контролер на станции метро после многократного предъявления билетов ожидает вновь увидеть билет, а не стакан с аперитивом, то есть при встрече с пассажиром у него каждый раз на основе прошлых воздействий актуализируется готовность действовать именно по отношению к билету. Если вы рискнете в часы пик предъявить контролеру похожую на билет бумажку, то убедитесь в том, что установка, вылившаяся в операцию, будет по своему содержанию соотнесена именно с билетом, а не с бумажкой. Иными словами, выражение операциональной уста-

новки будет обусловлено «образом действия», принятым в данной ситуации.

Не покидая станции метро, вы можете увидеть и второе, несколько отличное от ситуации с контролером проявление операциональной установки. Стоит движущейся вниз ленте эскалатора, на которой вы стоите, остановиться, как у вас возникает на какое-то мгновение отчетливое впечатление движения лестницы вверх. «Движение» проявляется в результате вмешательства специфической установки, связанной с вашим прошлым опытом в отношении эскалатора», — отмечает К. Прибрам, приводя подобный пример в качестве иллюстрации действия тестирующего механизма в схеме Т—О—Т—Е (1975. С. 110).

Разнообразные фиксированные социальные установки также могут по своему месту в деятельности выступить как операциональные установки. Очень удачный пример действия социальных фиксированных установок, актуализирующихся в стандартных ситуациях, использует Я.Л. Коломинский (1972), обращаясь к произведению Л.Н. Толстого «Анна Каренина»: «Жизнь Вронского тем была особенно счастлива, что у него был свод правил, несомненно определявших все, что должно и не должно делать. Свод этих правил обнимал очень малый круг условий, но зато правила были несомненны, и Вронский, никогда не выходя из этого круга, никогда ни на минуту не колебался в исполнении того, что должно. Правила эти несомненно определяли, что нужно заплатить шулеру, а портному не нужно, что лгать не надо мужчинам, а женщинам можно, что нельзя прощать оскорблений и можно оскорблять и т.д. Все эти правила могли быть неразумны, но они были несомненны, и, исполняя их, Вронский чувствовал, что он спокоен и может высоко носить голову» (Толстой, Т. 8. С. 324). Эти правила, нормы оценок и отношений внедряются в сознание человека и, выступая в форме отвечающих стандартному кругу условий операциональных установок, руководят человеком в повседневной жизни и избавляют от необходимости всякий раз заново решать, как надлежит действовать в той или иной уже встречавшейся ситуации. Достаточно, опираясь на прошлый опыт, отнести встретившуюся ситуацию к определенному классу, и «срабатывают» соответствующие установки. Эти установки будут операциональными — по их месту в деятельности и отвечающими усвоенным социальным нормам (пример с Вронским) — по их содержанию. Операциональные установки обычно осознаются лишь в тех случаях, когда они нарушаются. Так, главный персонаж романа Ф.М. Достоевского «Идиот» князь Мышкин, вместо того чтобы небрежно бросить свой узелок швейцару, заводит с ним обстоятельную беседу в «людской», чем сначала приводит в недоумение самого швейцара, а затем и княгиню Мышкину.

Нарушение принятых норм мешает швейцару, «человеку с намеком на мысль», решить, как себя вести с князем. Подобное нарушение правил и вытекающих из них установок на определенное поведение в данной ситуации расцениваются и швейцаром и княгиней как событие из ряда вон выходящее, о чем недвусмысленно дается понять князю Мышкину. Княгиня Мышкина «узнает» о существовании установки по неадекватному проявлению поведения в стандартной ситуации, а в экспериментальной психологии более сотни лет о проявлениях операциональной установки судят по тем нарушениям, искажениям и ошибкам, которые она привносит в различные процессы человеческого поведения.

Традиционным объектом исследования в экспериментальной психологии являются феномены операциональной установки, обнаруживающиеся в ситуациях типа описанных выше ситуаций с контролером и с «движущейся» лестницей. Наиболее тщательно операциональные установки такого содержания и их свойства исследованы и школе Д.Н. Узнадзе. На наш взгляд, фиксированная установка, полученная методом «фиксации установки», служит типичным образцом операциональной установки. Для того чтобы доказать это утверждение, обратимся к анализу фиксированной установки и попытаемся выяснить то, с каким объективным фактором в ситуации разрешения задачи она соотносится, то есть чему релевантна фиксированная установка — мотивам, целям или условиям осуществления действия.

Рассмотрим схему классического метода выработки установки — метода «фиксации установки» Д.Н. Узнадзе на примере иллюзии величины. В этих опытах экспериментатор, предварительно удостоверившись в том, что испытуемый способен оценить равенство предъявляемых объектов, предлагает ему инструкцию типа: «Сравните эти два шара по величине». Затем испытуемому предъявляются два отличающихся по величине шара. При этом предполагается, что при предъявлении шаров у испытуемого возникает установка на оценку «больше-меньше», которая определяет восприятие объектов. Эта установка фиксируется посредством повторного предъявления шаров (10 — 16 раз) в так называемой установочной серии. На 16-й раз испытуемому предъявляют равные по величине шары. Инструкция остается прежней. В этом критическом опыте испытуемый оценивает один из равных по величине шаров как «больший» или «меньший». Если испытуемый говорит, что там, где в установочных опытах находился «меньший» шар, сейчас предъявлен «больший», то такая иллюзия называется контрастной иллюзией. Если же он говорит, что там, где раньше находился «меньший» шар, сейчас вновь находится «меньший», то такая иллюзия называется ассимилятивной иллюзией.

Интерпретируя подобные результаты, Д.Н. Узнадзе считает, что в ходе установочных опытов у испытуемого фиксируется состояние, которое приводит к иллюзорному восприятию объектов. Это состояние определяется им как готовность к привычному способу реагирования, то есть как установка. Известно, что установки «ни на что» не бывает и, следовательно, необходимо установить, на какой момент в ситуации разрешения задачи выработана фиксированная установка. При проведении классических опытов на выработку установки инструкция в течение всего эксперимента остается неизменной. Значит, в течение эксперимента испытуемый действует на основе одной целевой установки, вызванной с помощью инструкции. Этот факт подчеркивает Ш.Н. Чхартишвили (1971), говоря, что на протяжении всего опыта у испытуемого одна установка: «выполнить требования руководителя опыта в соответствии с полученной инструкцией». На основе этой установки испытуемый совершает самые разные акты: он ждет своей очереди, знакомится с экспериментальной ситуацией с большим или меньшим вниманием, в зависимости от значения для него этих экспериментов, слушает конкретное задание экспериментаторов и т.д. В ходе установочных и критических опытов повторяется только одно условие, а именно, регулярное предъявление шаров разного веса в разные руки. Так, например, вес шара в правой руке всегда больше, а в левой руке — меньше. Это условие служит ориентиром для испытуемого независимо от того, отдает он себе в этом отчет или нет, и на это условие вырабатывается установка. Ориентируясь на выбранный нами критерий, то есть на место объективного фактора, вызывающего установку, в структуре деятельности, мы относим установку, выработанную любым вариантом метода фиксации установки, к «фоновому», операциональному уровню установочной регуляции. Фиксированные установки, приводящие в классических экспериментах Д.Н. Узнадзе к возникновению иллюзий или искажений различного поведения, соотносимы с *условиями разрешения задачи*, а не с целями или мотивами и, следовательно, по своему месту в структуре деятельности являются операциональными установками.

Какие механизмы лежат в основе фиксированной установки? Какие детерминанты определяют эту форму готовности? Дж. Брунер (1957), автор теории перцептивной готовности, считает, что одной из важнейших детерминант, определяющих готовность восприятия того или иного объекта, является вероятность появления объекта определенного класса в данной ситуации. Показывая роль этой детерминанты в возникновении перцептивной установки, он провел следующий эксперимент. Испытуемым тахистоскопически предъявлялся знак «13», вертикальный компонент которого не соприкасался с изогнутым. Этот знак можно было принять либо за букву «В», либо за число «13». При общей инструкции на опознание знак

подавался в разном контексте. В одной из серий он предъявлялся среди цифр, а в другой — среди букв. Оказалось, что опознание полностью зависит от контекста, в котором предъявляется этот двусмысленный знак. На основании этих экспериментов Дж. Брунер пришел к выводу, что из двух следов, с которыми может вступить в контакт наличная информация и которые в равной степени сходны, берет верх тот, который имеет большую вероятность появления в данных условиях (Брунер, Минтурн, 1952; Брунер, 1957). Эта экспериментальная ситуация близка к описанному ранее примеру П. Фресса с контролером в метро. В обоих случаях перед нами ассимилирующее действие операциональной установки, опирающейся на вероятность появления объекта данной категории и наличную ситуацию. На роль фактора вероятности появления сигнала в возникновении установки неоднократно указывали многие представители зарубежной психологии, среди которых следует упомянуть таких исследователей, как автор теории вероятностного фукционализма Э. Брунсвик, П. Фресс, а также авторы психофизической теории обнаружения сигнала Светс, Таннер и Грин. Светс, Таннер и Грин рассматривают «знание» вероятности появления сигнала как один из наиболее значимых факторов, обусловливающих предрасположеность испытуемого в условиях дефицита сенсорной информации (Энген, 1974). В отечественной психологии некоторые представителя школы Д.Н. Узнадзе, например А.С. Прангишвили, пытаясь ответить на вопрос о механизмах, лежащих в основе фиксированной установки, обращаются к концепции вероятностного прогнозирования (Фейгенберг, 1963, 1977). Основное положение концепции вероятностного прогнозирования заключается в том, что субъект, опираясь на вероятностно организованный прошлый опыт поведения в подобных ситуациях, или, пользуясь удачным выражением А.А. Леонтьева (1969), на «память ситуации», и непосредственную стимуляцию, выдвигает гипотезы о наступлении будущих событий с приписыванием каждой из гипотез определенной вероятности. В соответствии с таким прогнозом осуществляется преднастройка — подготовка к определенным способам действия, приводящая с наибольшей вероятностью к достижению некоторой цели. С точки зрения А.С. Прангишвили, многократное предъявление установочных экспозиций является фактором, приводящим к образованию установки. Он полагает, что на основе информации, например о величине шаров, и регулярного повторения одной и той же ситуации у испытуемого формируется вероятностный прогноз того, какое событие произойдет в следующей ситуации, и соответственно осуществляется подготовка к этому событию. Так, если с правой стороны в *n* случаях предъявлялся большой шар, то испытуемый, опираясь на прошлый опыт поведения в подобной ситуации, прогнозирует, что в *n*+1 случае ему будет вновь предъявлен

справа шар большей величины. Если разница, существующая между вероятностным прогнозом наступающей ситуации и характером фактически наступившей ситуации велика, то возникает контрастная иллюзия. Если же она незначительна, то гипотеза о наиболее вероятном событии приводит к возникновению ассимилятивной иллюзии. Предлагая это объяснение возникновения фиксированной установки, А.С. Прангишвили практически ставит знак равенства между установкой и вероятностным прогнозированием, говоря об установке как о «состоянии вероятностного прогнозирования» (Прангишвили, 1967, 1973). Такой вывод нуждается в некотором уточнении. Дело в том, что представления о вероятностном прогнозировании адекватны только для объяснения возникновения установки в стандартных, привычных условиях, то есть механизм вероятностного прогнозирования работает на уровне операциональных установок. Не случайно поэтому объект анализа А.С. Прангишвили — фиксированная установка, обусловливающая иллюзии восприятия, а не первичная установка. Однако существующие в настоящее время представления о вероятностном прогнозировании не могут полностью объяснить и механизм образования операциональной фиксированной установки, так как в них не учитывается такой конституирующий момент в образовании фиксированной установки, как предметное содержание предвосхищаемого условия. Вероятностный прогноз выступает в деятельности на фазе ориентировки и участвует, как справедливо отмечает О.К. Тихомиров (1969), в регуляции степени развернутости поискового процесса. То же, какой конкретный характер будет иметь осуществляющаяся операция, зависит от «значения» предвосхищаемого условия. Именно «значение», предметное содержание условия обусловливает конкретное выражение способа осуществления действия.

Тот фундаментальный факт, то «значение», кристаллизованное в том или ином продукте общественной деятельности, как бы «требует» совершить то или иное действие, актуализирует готовнось к совершению определенного способа действия, нашел свое, правда, искаженное отражение в представлениях К. Дункера об установке как о «функциональной фиксированности» (1965, С. 200). К. Дункер провел детальное исследование фиксации функционального значения за различными объектами. В типовых задачах испытуемый должен был преодолеть фиксацию функции, закрепленной за объектом, и употребить объект, ранее применявшийся в той же ситуации в обычной функции, в другой, непривычной функции. Например, после того как плоскогубцы использовались для вынимания гвоздя, применить их в качестве «подставки для цветов» и т.д. Было установлено, что фиксация какой-либо функции за объектом впоследствии приводит к тому, что у испытуемого возникает ригидная установка на применение объекта в той

функции, в которой он использовался ранее. О наличии этой установки судят по тому, что она препятствует, мешает употребить объект в новой непривычной функции. Далее мы остановимся на той интерпретации этого факта, которую предлагает К. Дункер, и ее месте в развитии представлений о природе установки. Здесь же нам важен сам полученный К. Дункером факт фиксированности «значения» за тем или иным объектом и решающей роли этого «значения» по отношению к конкретному выражению способа осуществления действия. Факт «функциональной фиксированности» показывает, что «значение», фиксированное в объектах, в том, *на что* направлена установка, полностью определяет выражаемое этой установкой в деятельности содержание и в то же время отражает стабилизующую функцию установки. И опять мы видим, что для того, чтобы проявился сам факт существования установки, нужно создать ситуацию, нарушающую обычное протекание деятельности. И только тогда установка феноменологически проявит себя, в данном случае в виде «барьера», препятствующего решению задачи.

В советской психологии мысль о необходимости учета того содержания, которое различные установки выражают в деятельности человека, особенно рельефно выделена в исследованиях А.В. Запорожца. В зависимости от содержания, лежащего в основе установок, А.В. Запорожец вычленяет два вида установок: ситуационно-действенные и предметные (Запорожец, 1960). *Ситуационно-действенные установки* отражают физические отношения между субъектом и объектом, складывающиеся в данной конкретной ситуации действия. Например, в ситуации с иллюзией величины — это отражение связи определенной руки с признаком величины шара. В предметных установках отражены более устойчивые и независимые от преходящих особенностей действия отношения между признаками самого предмета. В качестве примера проявления предметных установок А.В. Запорожец приводит иллюзию Шарпантье, в основе которой лежит связь, соответствующая устойчивым отношениям признаков предмета — отношениям между объемом и весом. Можно предположить, что взаимоотношения между двумя моментами механизма операциональной установки — вероятностностным прогнозом и «содержанием связи» — в ситуационно-действенных и предметных операциональных установках различны. В ситуационно-действенных установках именно частота появления определенной связи на относительно небольшом временном интервале является основным признаком, на который опирается испытуемый и который приводит к возникновенно установки. За рамками экспериментальной ситуации частота появления данной связи резко падает, и фиксированная установка, обусловливающая иллюзию величины, через некоторое время разрушается. В предметных установках типа установки, обнаруживающейся в

иллюзии Шарпантье, на первых порах ее возникновения человек вновь ориентируется на признак частоты — предметы большего объема чаще всего оказываются большими по весу. Но так как в этом случае частота выступает как один из признаков, свидетельствующих о существовании устойчивого реального отношения между объемом и весом, то она возрастает при каждом новом столкновении субъекта с этим отношением. Как только у субъекта сформируется определенное «знание» о содержании связи между объемом и весом, частота встречаемости этой связи, сыграв роль указывающего на ее существование признака, уходит на задний план. Субъект начинает ориентироваться на «знание» закономерности связи между объемом и весом. По-видимому, в своем формировании предметные установки минуют этап ситуационно-действенных установок.

Итак, мы видим, что в исследованиях А.В. Запорожца, как и в работах К. Дункера, выступил факт зависимости установки от предметного содержания, от «значений», кристаллизованных на объектах установки. Этот факт доказывает, что действие механизма операциональной установки не сводится к вероятностному прогнозированию и что необходимо учитывать то «значение» предмета, на который возникла установка и от которого зависит конкретное выражение способа осуществления действия.

Нам представляется, что помимо двух типов операциональной установки (ситуационно-действенной и предметной) необходимо выделить еще один третий тип — *импульсивные* установки. По своему механизму импульсивные установки резко отличны от предметных и ситуационно-действенных установок, но тем не менее они соотносимы с побочными условиями ситуации, в которой человеку приходится решать самые различные типы задач. Примеры действия испульсивных установок встречаются буквально на каждом шагу. Вы пишите статью, а рядом стоит тарелка с яблоками или лежит пачка сигарет. Время от времени вы, не отрываясь от работы, машинально протягиваете руку и берете яблоко или закуриваете сигарету. Прогуливаясь по улице и оживленно беседуя со своим знакомым, вы проходите мимо автомата с газированной водой. Продолжая о чем-то спорить, вы, почувствовав жажду, бросаете в автомат три копейки и выпиваете стакан воды. В том случае, если условие, способное удовлетворить потребность, находится перед нами в стандартной ситуации, мы почти никогда специально не задумываемся, что предпринять: «Сами условия ситуации диктуют нам, что надо делать» (Узнадзе, 1966. С. 373). Факторы, приводящие к возникновению импульсивных установок, внешне те же, что и у смысловых установок: потребность и побуждающий предмет. Однако легкодоступный побуждающий предмет, вызывающий импульсивную установку в стандартной обстановке, не относится к

числу мотивов деятельности и имеет ситуационное значение. Этот предмет — побудитель в «ситуации потребности момента». Только в ней он обладает побудительной силой. В другой ситуации тот же самый предмт, например вода для путника, заблудившегося в пустыне, может возвыситься до уровня смыслообразующего мотива деятельности, ради достижения которого отчаявшийся человек готов пойти на что угодно. Но в обычной стандартной обстановке предмет — побудитель типа воды — занимает структурное место побочного условия деятельности. По мере развития общества целый ряд мотивов неизбежно переходит в ранг предметов-побудителей, и для их достижения оказывается достаточно срабатывания операциональных установок. «Предметно-вещественные «потребности для себя» насыщаемы, и их удовлетворение ведет к тому, что они низводятся до уровня *условий* жизни, — замечает А.Н. Леонтьев, — которые тем меньше замечаются человеком, чем привычне они становятся» (1975. С. 226). Изменение места побуждающего предмета в структуре деятельности и соответственно изменение уровня установки — это лишь одно из проявлений возможности взаимопереходов установки одного уровня на другой, в данном случае с ведущего уровня на «черновой» операциональный уровень установочной регуляции деятельности.

Итак, нами были рассмотрены установки, лежащие в основе «привычного» поведения — операциональные установки. Было показано, что фиксированные установки, вырабатываемые посредством классического метода «фиксации установки» Д.Н. Узнадзе, относятся к уровню операциональных установок, так как они соотносятся с условиями протекания действия. Эти установки проявляют себя в хорошо известных феноменах иллюзий типа иллюзии веса, иллюзии Шарпантье и т.д. В качестве механизма для объяснения действия такого рода установок некоторыми исследователями привлекаются представления о вероятностном прогнозировании. Однако механизм действия операциональных установок не сводится к вероятностному прогнозированию. Необходимым и определяющим содержание операциональной установки моментом является «значение» предмета, на который возникла установка и от которого всецело зависит конкретное выражение способа осуществления действия. По характеру предметного содержания следует различать такие виды операциональных установок, как ситуационно-действенные и предметные (А.В. Запорожец). Особое место в ряду операциональных установок занимают операциональные импульсивные установки, которые актуализируются на условия ситуации, отвечающие той или иной «потребности момента».

Психофизиологические механизмы — реализаторы установки

Физиологическое объяснение явления установки, или, точнее, сведение явления установки к определенным физиологическим процессам, появилось задолго до того, как встал вопрос о собственно психологической природе установки и ее роли в регуляции деятельности. Это объяснение родилось в рамках физиологической психологии в школе В. Вундта. Факты проявления установки в экспериментах на ВР (время реации) были обнаружены психологами Лейпцигской лаборатории. Вначале С. Экспер, а затем Л. Ланге (1886) обращают внимание на влияние предварительной подготовки испытуемого на ВР. Л. Ланге приходит к выводу, что в зависимости от того, на что направлено внимание реагента, необходимо различать две формы реакции: моторную и сенсорную. Если испытуемый предварительно настраивается на двигательный ответ, то проявляется более короткая моторная реакция; если же он предварительно настроен на стимул, то обнаруживается сенсорная реакция. Таким образом, в исследованиях Лейпцигской лаборатории происходят два немаловажных для истории проблемы установки события. Первое событие — это возникновение представленний о сенсорной установке (настройке на ожидаемый раздражитель) и моторной установке (настройке на ответное движение). Второе событие — попытки интерпретации установки. Так, Л. Ланге видит в моторной установке предварительное иннервационное напряжение, связанное с «молниеносностью» мускульной реакции (см. об этом: Н.Н. Ланге. 1893; Корнилов, 1922; Вудвортс, 1958). Говоря о моторной установке как о предварительном мышечном напряжении, Л.Ланге тем самым подчеркивал, что установка представляет собой явление периферической природы. В работах Л. Ланге был верно подчеркнут факт участия тонуса, тонической настройки в реализации установки. Однако сведение установки к чисто периферическим процессам уже в прошлом веке встретило серьезные возражения.

Такое объяснение не удовлетворило исследователя, с именем которого связана первая теория установки в истории экспериментальной психологии. «После того как психологи отошли от исключительно менталистской точки зрения, стало популярным представление о моторных установках (motor attitudes). В 1888 г., например, Н. Ланге развил моторную теорию, в которой процессы восприятия рассматривались большей частью как следствие мышечной подготовки или «установки» (set)», — пишет Г. Оллпорт (1935. С. 799). Данная Г. Оллпортом характеристика теории Н.Н. Ланге как теории моторной установки лишь частично отражает истинное положение вещей. Дело в том, что теория Н.Н. Ланге, продолжателя лучших традиций Г. Гельмгольца и И.М. Сече-

нова, гораздо богаче представлений о моторной установке Мюллера и многочисленных концепций о природе моторных установок, получивших затем широкое хождение в американской психологии, особенно в раннем необихевиоризме (см., например, Дашиль, 1940; Фримен, 1939). Во всех этих представлениях отстаивается взгляд на установку как на явление чисто периферической природы, практически лишенное связи с различными психическими состояниями. В отличие от этих вариантов теорий моторной установки Н.Н. Ланге рассматривает установку в контексте разработанной им теории волевого внимания. В его представлениях о природе установки всегда присутствуют два момента: предварительное знание об объекте внимания и возникающее при наличии этого предзнания мышечное напряжение, которое предшествует движению. Вводя предварительное знание об объектах внимания как один из моментов возникновения установки, Н.Н. Ланге тем самым указывает на центральный характер этого явления. Спор о «локусе» установки, о том, имеет ли установка центральную или периферическую природу, начавшийся в Лейпцигской лаборатории между Л. Ланге и Н.Н. Ланге, достигает особого накала в русле необихевиоризма (см. об этом: Асмолов, 1977). Здесь мы не будем останавливаться на этой дискуссии. Отметим лишь вслед за В.Н. Зинченко, что сама постановка проблемы «периферия или центр» представляется ложной, так как в реализации установки задействованы как центральные, так и периферические процессы (Зинченко, Венгилес, Стрелков, 1970). Сама постановка проблемы «центр или периферия» вызвана тем, что как исследователями Лейпцигской лаборатории, так и необихевиористами установка представлялась как чисто физиологическое явление. Полностью игнорировался тот факт, что физиологические процессы являются только реализаторами, своего рода «технологией», которая зависит от задачи, стоящей перед субъектом. В зависимости от того, какая задача стоит перед субъектом, возникает смещение акцента либо на моторную, либо на сенсорную сферу. Факты, подтверждающие смещение акцента установки с моторной на сенсорную сферу при изменении задания, были получены в исследованиях К. Прибрама. В них было показано, что место изменеия отрицательного электрического потенциала («волны ожидания» Г. Уолтера), вызываемого с помощью разнообразных подготовительных состояний ожидания, зависит от типа задания, требующего этого подготовительного состояния. Так, «если обезьяна или человек готовится, ничего не делая, к выполнению ответа, максимальная CNV (контингентная негативная вариация) появляется в лобной коре; если требуется подготовиться к моторному ответу, отрицательный потенциал появляется прежде всего в моторной коре и предшествует осуществлению движения; если требуется выполнить длительное ответное действие, ...макси-

мальный отрицательный потенциал возникает в соматосенсорной коре» (Прибрам, 1975. С. 311). Эти факты окончательно доказывают, что то, какая установка появится — сенсорная или моторная, — полностью определяется задачей, поставленной перед субъектом.

В отечественной физиологии существует целый ряд направлений, в которых анализируются вопросы о физиологической природе готовности к действию. Среди них прежде всего нужно упомянуть исследования ученика Н.Е. Введенского замечательного советского исследователя А.А. Ухтомского, развившего представления «об оперативном покое» — особом состоянии нервных механизмов, осуществляющих функцию управления движениями, а также идеи о доминанте и ее роли в организации направленного поведения (Ухтомский, 1950). Большое внимание анализу установочных явлений уделял классик отечественной науки Н.А. Бернштейн (1947). Он подчеркивал, что процессам афферентации помимо пусковой роли принадлежит еще очень важная инициативная установочная роль. С его точки зрения установочные явления принадлежат к широкому классу процессов, основанных на «заглядывании в будущее». Говоря о собственно физиологических процессах, лежащих в основе этих явлений, Н.А. Бернштейн особо выделял тоническое состояние нервно-мышечной периферии. «Тонус, — писал он, — как текучая физиологическая настройка и организация периферии к позе или движению есть не состояние упругости, а состояние готовности» (1966. С. 219). Сходные идеи о функции тонуса высказывает также К. Прибрам. Он также отмечает, что тонус — это не величина спастичности или вялости сократительной ткани, а состояние готовности всего нервно-мышечного аппарата к действию, предварительное условие любого действия. Только при условии наличия состояния готовности к ответу, только на этом фоне, отмечает К. Прибрам (1975), может начаться дискретное действие. Следует отметить, что в исследованиях К. Прибрама дается подробный анализ нейрофизиологических механизмов так называемой нервной установки. Он пишет: «В результате прошлого опыта внутри организма формируется набор установок, нервных моделей, пережитых в прошлом. До недавнего времени такой термин, как «установка» или «ожидание», не имел достаточного числа неопровержимых неврологических подтверждений. Это положение радикально изменилось после классических опытов Е.Н. Соколова. Он показал, что всякий раз, когда изменяется конфигурация стимула, повторно воздействующего на сенсорный вход, по какому-либо из его параметров, происходит растормаживание и возникает ориентировочная реакция» (Прибрам, 1975, с. 225 — 226). Отсюда, как мы видим, следует, что К. Прибрам расценивает «нервную модель стимула» (Соколов, 1960) как физиологическое выражение установки.

Не обошел своим вниманием явление установки и такой известный советский физиолог, как П.К. Анохин. Им были развиты представления об «акцепторе действия» как о заготовленном комплексе возбуждений. Автор теории функциональной системы П.К. Анохин сближает понятия «акцептор действия» и «установка». «Психологи разработали специальную форму эксперимента, — пишет П.К. Анохин, — в котором они обнаруживают наличие этого акцептора действия. Можно указать на давно известное в психологии явление «иллюзии Шарпантье», которое в точности соответствует физиологическим явлениям, разобранным нами выше. К этому же роду физиологических явлений относится и установка в психических процессах, разрабатываемая в настоящее время лабораторией Д. Н. Узнадзе» (1975. С. 181).

Но понимают ли установку как физиологические явление в психических процессах представители школы Д.Н. Узнадзе? На этот вопрос нельзя дать однозначного ответа. Дело в том, что сам Д.Н. Узнадзе неоднократно подчеркивал, что установка не является ни исключительно физиологическим, ни исключительно психологическим процессом. Тем самым он недвусмысленно говорил, что недопустимо сведение установки к физиологическим явлениям. Со временем ряд представителей школы Д.Н. Узнадзе, в частности И.Т. Бжалава и З.И. Ходжава, отошли от точки зрения Д.Н. Узнадзе и начали рассматривать установку как динамический стереотип. «В последнее время некоторые ученики Д.Н. Узнадзе полагают, — пишет И.С. Беритов, констатируя различие между пониманием установки самим Д.Н. Узнадзе и его учениками, — что установка как первичная форма психического отражения ситуации в целом и, значит, как состояние готовности субъекта к соответствующему этой ситуации действию должна иметь свою физиологию. Они находят, что физиология установки заключается, согласно учению Павлова о высшей нервной деятельности, в системности корковой деятельности, в том положении этого учения, что соответственно стереотипу раздражений в коре головного мозга возникает определенное функциональное объединение следов возбуждения и торможения, после чего каждое из этих раздражений способно активировать всю эту функционально объединенную систему. Следовательно, течение ответной реакции в основном обусловливается вот этим внутренне установленным стереотипом нервной деятельности, а не спецификой раздражения. При этом предполагается, что фиксированная установка является психической формой той физиологической деятельности, которая именуется системностью» (1969. С. 405). Расхождение между Д.Н. Узнадзе и его учениками в вопросе о «физиологичности» установки становится понятным, если вспомнить, что Д.Н. Узнадзе распространял требование «нефизиологизации» установки только на первичную унитарную установку — абстрак-

тное понятие, введенное ради преодоления постулата непосредственности. При исследовании же установки как конкретно-психологического явления и тем более фиксированной установки, с которой постоянно имеет дело И.Т. Бжалава (1971), представляется бесспорно оправданным анализ физиологических механизмов, реализующих эту форму установки. Сведение же установки к тем или иным физиологическим механизмам представляется совершенно непонятным и неоправданным, если под установкой имеется в виду некоторая всеобъясняющая единая установка. Однако такое «сведение» становится вполне законным, если мы соответственно единицам деятельности выделяем различные уровни установок и анализируем в качестве одного из этих уровней психофизиологические механизмы, реализующие установки.

Итак, в самых общих чертах мы отметили некоторые существующие подходы к психофизиологическим механизмам установки. Еще раз подчеркиваем, что целью этого раздела является не анализ подобных подходов (см. об этом: Асмолов, 1977), а перечисление некоторых факторов (сенсорные и моторные установки) и представлений, свидетельствующих о необходимости выделения уровня психофизиологических реализаторов установки.

Взаимоотношения между установками различных уровней

Выделенные уровни смысловой, целевой и операциональной установок ни в коем случае не следует представлять как этажи, механически надстроенные друг над другом и лишенные каких бы то ни было отношений между собой. Точно так же, как деятельность при определенных условиях может превратиться в действие, а действие — в операцию, смысловая установка может понизиться в ранге и начать выполнять функцию целевой установки, а целевая установка после реализации перейти на уровень операциональной установки. В свете представлений о существовании подвижных взаимопереходов между различными уровнями установок можно по-новому взглянуть на разгоревшуюся еще в 30-е годы и продолжающуюся в наши дни дискуссию вокруг вопроса: обладают ли установки одновременно и побуждающей и направляющей функцией? (Оллпорт, 1935: Стотленд, 1957; Прангишвили, 1975). Одни исследователи, например А.С. Прангишвили, считают, что установка одновременно и направляет и побуждает поведение. Другие, в частности Г. Оллпорт, придерживались мнения, что установка не может одновременно оказывать побудительное и направляющее влияние на поведение. Г. Оллпорт подчеркивает, что «без направляющего действия установок индивид был бы растерян и сбит с толку», и в то же время настаивает на разведении побуждающей и направляющей функции установок. Аргументируя свою точку зрения,

Г. Оллпорт приводит следующую ситуацию. Когда испытуемый приходит в психологическую лабораторию, он мотивируется любопытством, чувством покорности или еще чем-либо. Однако он может усвоить дополнительные установки применительно к конкретному случаю. Например, задача (Aufgabe) пишет Г. Оллпорт, которой подчиняется испытуемый, сама по себе не является в данной ситуации мотивом. Задача «нажимать на ключ, когда появится свет», вызывает, скорее, установку, чем мотив. Эта установка направляет поведение, мотивом которого было нечто другое. На основе подобного анализа Г. Оллпорт приходит к мысли о необходимости выделения двух типов установок (attitudes): одни побуждают (drive) поведение, а другие — направляют (direct) его. Первые Г. Оллпорт назвал мотивационными установками, а вторые (возникающие при наличии Aufgale) — инструментальными установками. Эта классификация типов установок внешне созвучна предложенному нами делению установок на смысловые, с одной стороны, и целевые и операциональные — с другой. Более того, мы признаем за смысловой установкой, поскольку она актуализируется мотивом, побуждающую и общую направляющую функцию по отношению к деятельности, а за целевой установкой — направляющую функцию по отношению к действию, и в этом наша точка зрения, скорее, ближе к Г. Оллпорту. Но Г. Оллпорт практически ничего не говорит об отношениях между этими типами установок. Он рассматривает их как отдельные независимые типы, упоминая лишь, что в некоторых ситуациях направляющие, инструментальные установки могут быть мотивационными, а мотивационные, побуждающие — дегенерировать и превратиться в направляющие установки (Г. Оллпорт, 1935). В этом некоторые исследователи, например С. Московичи (1962), видят слабость и нечеткость систематизации Г. Оллпорта. Однако если принять гипотезу об иерархической структуре установки, ответ на возражение С. Московичи не представляет особых затруднений. Чтобы ответить на эти воображения, напомним о механизме «сдвига мотива на цель», описанном А.Н. Леонтьевым. Суть этого преобразования заключается в том, что мотив при определенных условиях может утратить свою побуждающую функцию и превратиться в цель действия.

Если мы учтем механизм «сдвига мотива на цель», то увидим, что мысль Г. Оллпорт о переходе мотивационных установок в инструментальные является в принципе верной и лишь подтверждает возможность изменения уровня установки при изменении места вызывающего эту установку объективного фактора в структуре деятельности, подтверждает существование подвижных отношений между установками разных уровней.

Особое место среди уровней установочной регуляции деятельности занимает уровень целевой установки.

С нашей точки зрения целевая установка играет в системе

установочной регуляции деятельности роль *интегратора* установок смыслового и операционального уровней. Представление о подобной роли целевой установки по отношению к установкам других уровней базируется на трех следующих положениях, развитых в советской психологии. К этим положениям относятся, во-первых, положение А.Н. Леонтьева о действии как об основной единице деятельности, в которой находят свое воплощение как мотивы, так и операции. Вторым положением является положение Н.А. Бернштейна (1974) о том, что осознаваемая афферентация всегда занимает ведущий уровень в управлении движениями и выступает, пользуясь образным сравнением Н.А. Бернштейна, в роли дирижера, вовлекающего в игру черновые уровни управления. Третье положение — это представление А.С. Прангишвили об установке как об «общем конечном пути». «Установка, — пишет А.С. Прангишвили, — это «общий конечной путь», вбирающий в себя системы перманентных диспозиций и определяющий, в конечном счете, ориентацию выявляющейся активности» (Прангишвили, 1972. С. 5). Учитывая эти три положения, можно сказать, что целевая установка всегда является актуальной установкой, и в ней как бы сфокусированы установки других уровней. Проиллюстрируем это положение на простом примере. Увидев на улице симпатичную незнакомую девушку, молодой человек хочет подойти и познакомиться, но в его круге такой поступок будет расценен как неприличный. В этой ситуации действует несколько установок, между которыми складываются определенные отношения. Прежде всего это целевая установка, проявляющаяся во вполне осознанном намерении молодого человека познакомиться с девушкой. Она актуализирует, с одной стороны, различные операциональные социальные установки, усвоенные в прошлом в виде социальных норм поведения в подобных ситуациях, с другой стороны, она приводит в действие смысловую установку, выражающую реальное отношение молодого человека к вставшей перед ним цели. В зависимости от смысловой установки фиксированные социальные установки могут либо блокироваться, и тогда молодой человек решится подойти к девушке, либо реализоваться в действии, и тогда он пройдет мимо. Описанная ситуация, конечно, упрощена, но благодаря такому упрощению в ней удается увидеть то, как установки других уровней под влиянием целевой установки вплетаются в контекст действия и определяют его ориентацию. Интересно отметить, что еще Л.С. Выготский указывал на вовлеченность моральных установок в процесс образования намерений. Критикуя К. Левина за недооценку роли различных установок человека в образовании намерений, он писал: «Мы, взрослые, тоже не можем образовывать любые, произвольные бессмысленные намерения, такие, которые противоречат нашим основным установкам и моральным взглядам. Если же взять широкую группу тех

действий, которые не вступают в конфликт с нашими установками, то лишь в их отношении мы образуем любое намерение» (Выготский, 1960. С. 360).

Заговорив о «фокусирующей» функции целевых установок по отношению к установкам других уровней, мы неминуемо наталкиваемся на вопрос о связи целевых и операциональных установок. Целевые установки относятся к числу актуальных нефиксированных установок. Они возникают при наличии цели в определенной ситуации и уступают свое место другой целевой установке, когда вызвавшая их цель достигнута. Реализуясь в действии, целевые установки не исчезают бесследно, а претерпевают ряд изменений и продолжают существовать как готовности к повторной актуализации, побуждающейся при повторении тех условий, в которых они возникли. Описывая судьбу актуальных нефиксированных установок, Д.Н. Узнадзе отмечал: «Старая установка продолжает свое существование в определенной качественности установок настоящего» (1940, цит. по: Чхартишвили, 1971. С. 21). Эта глубокая мысль создателя теории установки закономерно приводит к постановке следующих вопросов. Какого рода изменения происходят при переходе актуальной установки в хроническое состояние? Какие отношения складываются между актуальными нефиксированными установками, или, как их называют иногда в школе Д.Н. Узнадзе, «установками на будущее», и реализовавшимися установками — «установками на прошлое»? Исследование этих отношений представляется особенно актуальным в связи с тем, что указание на существование отношений между «установками на будущее» и «установками на прошлое» принимается рядом исследователей за одно из основных отличий понимания установки в школе Д.Н. Узнадзе от концепций установки в зарубежной психологии (см., например: Шерозия, 1973). В западных концепциях установки вообще нет вопроса об отношениях между «установками на будущее» и «установками на прошлое».

Между тем Д.Н. Узнадзе и его последователи ставят этот вопрос в форме проблемы о взаимоотношении первичных и фиксированных установок, и в этом одно из несомненных достоинств теории Д.Н. Узнадзе в сравнении с разными представлениями об установке в западной психологии. Последователи Д.Н. Узнадзе утверждают, что «установка на прошлое» (фиксированная установка) функционирует не иначе, чем через «установку на будущее» (первичную установку). В этом мысли, на наш взгляд, в скрытом виде заключена идея об иерархическом подчинении установок друг другу, а тем самым и об иерархической природе установки. Но отсутствие представлений о структуре деятельности и исследование установки фактически независимо от деятельности помешали этой потенциально заложенной в теории Д.Н. Узнадзе идеи развернуться и приобрести более конкретный характер. От того и

описание изменений «установок на будущее» при переходе в хроническое состояние осталось в ряде пунктов незавершенным. Так, последователи Д.Н. Узнадзе утверждают, что, реализуясь, «установки на будущее» утрачивают свою побудительную и направляющую силу, то есть не несут больше функций организующего начала поведения. Но почему «установка на будущее» теряет свою регулирующую функцию, проявляющуюся в форме направленности на решение определенной задачи? С нашей точки зрения ответ на это вопрос следует искать в тех изменениях, которые претерпевает действие в процессе своего формирования, так как судьба превращений целевой установки неразрывно связана с судьбой действия. В процессе формирования действия его цель, то есть то, что в конечном счете определяет направляющую функцию целевой установки, занимает в строении другого, более сложного действия структурное место условия его выполнения. При этом цель утрачивает направляющую функцию, а действие преобразуется в операцию. Понизившись в деятельностном ранге, действие и его цель уже не прямо «презентируются» в сознании (А.Н. Леонтьев, 1965). Таков один из путей возникновения операций. Он объясняет утрату целевой установкой ее направляющей функции, показывает то, во что она превращается после реализации действия, и приводит нас к «фоновому»уровню установочной регуляции — уровню операциональных установок.

Подобная подвижность уровней установочной регуляции невольно оказалась, на наш взгляд, одной из причин полемики между Н. Ахом и К. Левином. В 20-х годах Н. Ах провел эксперименты, направленные на изучение твердости воли (Узнадзе, 1966). В этих исследованиях Н.Ах как бы попытался «столкнуть» между собой детерминирующую и ассоциативную тенденции и измерить «силу» детерминирующей тенденции. Вначале испытуемому предлагали несколько пар бессмысленных слогов (дус-дор и. т.д.) и заставляли его выучить их наизусть. В результате образовывалась ассоциативная тенденция при предъявлении слога «дус» тут же отвечать слогом «дор». Затем испытуемому предъявлялся новый список слов-индукторов, среди которых были бессмысленные слоги из первого списка. Однако при этом испытуемому давалось другое задание: при предъявлении слова-индуктора ответить словом-инверсией (руд-дур). Предполагалось, что это задание вызовет волевую тенденцию, которая, если слово-индуктор было в первом списке, вступит в конфликт с ассоциативной тенденцией. В качестве показателя силы ассоциативной связи между членами каждой пары первого списка использовалась частота повторения этой пары. Число повторений слогов, после которого ассоциативная тенденция брала верх над волевой (испытуемый отвечал выученным в первой серии слогом, а не инверсией). Н. Ах назвал ассоциативным экви-

валентом детерминирующей, или волевой, тенденции. Обычно испытуемый ошибался, если ассоциативный эквивалент был равен 120 повторениям. Такая логика построения эксперимента свидетельствует о том, что хотя Н. Ах и вводит понятие «детерминирующая тенденция» для объяснения направленности мышления, различие между детерминирующей и ассоциативной тенденциями носит у него чисто количественный характер. Детерминирующая тенденция у него только самая сильная среди ассоциативных тенденций. Она выступает в ряду ассоциативных тенденций только как «первая среди равных». Этот эксперимент наглядно показывает цепкость ассоцианистского строя мышления: Н.Ах вводит принципиально новое понятие, но тут же, словно устрашившись своего поступка, пытается наполнить его старым содержанием, приравнять его к ассоциативным тенденциям. Попробуем разобраться, что же действительно является причиной ошибок испытуемых? В первой серии испытуемым дают задание, которое также вызывает детерминирующую тенденцию. После многократных повторений эта тенденция становится неосознаваемой и, если опираться на выводы сходных экспериментов Ватта, более эффективной. Она мгновенно приводит к ответу на предъявленное слово-индуктор. Описывая этот процесс с точки зрения гипотезы об иерархической структуре установки, следует заключить, что целевая установка утрачивает свою основную направляющую функцию и превращается в операциональную установку — готовность к определенному способу осуществления действия. Теперь перейдем ко второму заданию, предлагаемому Н. Ахом. Что в нем изменилось по сравнению с первым? По сути, общая задача «отвечайте на слог А слогом В» не изменилась, а изменилось лишь указание на способ реагирования. В первом случае испытуемый при появлении слога А должен был реагировать слогом В, во втором случае — слогом С. В обоих вариантах, следовательно, общая задача остается неизменной, а варьирует лишь способ реагирования испытуемого. И в том и в другом случае вырабатываются установки, лежащие в основе операции, то есть сходные по своему деятельностному рагну. Следовательно, реально исследуются отношения между двумя операциональными установками внутри одного действия. Если устранить общую цель, то операциональные установки поднимутся вновь до уровня целевых установок, и испытуемые перестанут ошибаться. Фактически это и увидел К. Левин при проверке экспериментов Н. Аха. Он отметил, что причина ошибочных ответов — общая установка испытуемого на воспроизведение, так как такие ошибки не наблюдаются в опытах, в которых у испытуемого отсутствует установка на воспроизведение.

Таким образом, в своих экспериментах Н. Ах столкнулся с фактом перехода целевой установки на уровень операцио-

нальных установок, возникшего после многократных выполнений предлагаемого испытуемым задания.

Тот факт, что операциональная установка приводит к возникновению ошибок и приобретает известную самостоятельность от цели действия и целевой установки, может привести к мнению, что операциональные установки вообще не зависят от установок других уровней. Именно такого мнения придерживается А.С. Прангишвили, рассматривая вопрос о взаимоотношении инструкции и фиксированной установки. Анализируя образование фиксированной установки в экспериментах, проведенных методом «фиксации установки», А.С. Прангишвили (1967) специально подчеркивает, что установка создается в них совершенно независимо от словесной инструкции. Такое утверждение основывается, как нам кажется, на нескольких особенностях фиксированной установки, которые мы сейчас разберем. Во-первых, в любом выполненном методом фиксированной установки эксперименте конечный результат, к которому приходит испытуемый, определяется фиксированной операциональной установкой, а не непосредственно целевой установкой. Особенно выразительно определяющее влияние установок «фонового» уровня на конечный результат проявилось в исследованиях З.И. Ходжавы. В его исследованиях с помощью метода «чтения нейтрального шрифта» изучались установки на качественное отношение (Ходжава, 1960). Вначале испытуемых просили читать бессмысленные слова, написанные на латинском языке. При этом у испытуемых вырабатывалась установка на чтение латинского шрифта. Затем испытуемым предъявлялся текст, написанный нейтральным шрифтом на русском языке, то есть написанный буквами, конфигурация которых встречается как на русском, так и на латинском языке. В результате ассимилятивного действия фиксированной установки испытуемые прочитали русский текст как текст, составленный из бессмысленных латинских слов. Например, они прочитывали вместо «почва» — «норба». Особый интерес для нас представляет серия с так называемой «определенной» инструкцией, в которой испытуемого просят постараться прочитать слова на определенном языке и сознательно избежать ошибки. Несмотря на наличие такой жесткой инструкции и соответственно осознанного намерения прочитать слова на каком-нибудь одном языке, испытуемый не может освободиться от ассимилирующего действия ранее выработанной установки и читает нейтральный текст на латинском языке. В экспериментах З.И. Ходжавы проявилась важная особенность установок — их наполненность предметным содержанием. В них также установлен тот факт, что операциональные установки, приобретя самостоятельную силу, могут выходить из подчинения целевой установке и препятствовать достижению осознаваемой цели, стоящей перед субъектом. Опираясь на подобные факты, А.С.

Прангишвили, по-видимому, и делает вывод о независимости установки вербальной инструкции.

К такому выводу А.С. Прангишвили могло привести и то, что фиксированная установка в ряде случаев вырабатывается даже тогда, когда испытуемому специально дается инструкция, уводящая в сторону от непосредственной оценки величины и веса установочных объектов. Так, в исследовании Л.А.Венгера испытуемых просили сравнить и эстетические оценить изображения этикеток на папиросных коробках. Затем им многократно предъявлялись в руки две коробки с различным грузом. Оказалось, что у большинства испытуемых, несмотря на отсутствие прямой инструкции на оценку веса, образовалась установка на различие поднимаемых тяжестей. Но следует ли отсюда вывод, что инструкция вообще не влияет на образование установки? Нет. «Правильнее было бы сказать, — пишет А.В. Запорожец, — что она сложилась под влиянием второстепенных побочных условий поставленной задачи, не нашедших отражения в даваемой экспериментатором инструкции» (1960, с. 345). Еще с большим основанием относится это предположение А.В. Запорожца к тем экспериментам, где круг условий задачи прямо определяется инструкцией. Таким образом, в экспериментах, проведенных методом фиксации установки, операциональная установка зависит от целевой установки. Между целевой и операциональной установками существует двустороннее взаимодействие: целевая установка определяет общую устойчивость действия и тем самым прямо или косвенно определяет круг условий, на которые вырабатываются операциональные установки; операциональные установки лежат в основе различных способов осуществления действия и оказывают влияние, иногда искажающее, на конечный результат действия. Существуют случаи превращения операциональных установок в целевые, возникающие при сдвиге условия на цель («целеобразование снизу»). Вспомним молодого человека, который, спеша на свидание с девушкой, никак не может надеть ботинок. Условие, которое привело к задержке реализации операциональной установки, превращается в результате объективации в цель действий, и соответственно изменяется установка на это условие. Она превращается из операциональной в целевую установку и начинает стабилизировать направленность действия.

Итак, между установками различных уровней складываются определенные взаимоотношения. Установки одного уровня могут переходить на другой уровень в том случае, если изменяется место вызывающего их объективного содержательного фактора в структуре деятельности. Смысловые установки принимают участие в выборе целей действия и тем самым в возникновении целевых установок. Они также выполняют функцию фильтрации по отношению к операциональным установкам. В свою очередь, цель действия и целевые установ-

ки «фокусируют» установки как смыслового, так и операционального уровней. Операциональные установки могут приобрести известную самостоятельность от цели и целевой установки, но никогда не выступают в полной независимости от установок вышележащих уровней.

* * *

В этой главе мы попытались дать решение центральной задачи нашего исследования — показать место и фукции установочных явлений в предметной деятельности. Опираясь на выделенные в ходе анализа проблемы взаимоотношений деятельности и установки положения о существовании различных форм установок и о связи этих форм установок с объективными содержательными факторами ситуации деятельности, обусловливающими отдельные структурные моменты деятельности и вызывающими различные по своей природе установки, мы рассмотрели представления об установке в контексте общепсихологической теории деятельности. Будучи соотнесена с объективными факторами деятельности (мотив, цель и условия осуществления действия) и структурными моментами процесса деятельности (деятельность, действие, операция, психофизиологические реализаторы деятельности), установка выступает как иерархическая уровневая структура. Выделение установок различных уровней зависит как от объективного фактора, вызывающего установки, так и от того содержания сознания («значения» или «личностного смысла»), которое установки выражают в деятельности. Отрыв установки от выражаемого ею в деятельности содержания приводит к полному нивеелированию своеобразия установок разных уровней, закрывает дорогу к изучению их специфических функций и поэтому является недопустимым. Готовность, лишенная выражаемого ею в деятельности содержания, точно так же пуста, как словно без значения, а «слово без значения есть не слово, а звук пустой» (Л.С. Выготский)! И точно так же, как звук без значения сливается со всеми остальными звуками, существующими в природе, готовность без содержания может слиться с многочисленными формами готовности к реагированию, проявляющимися в самых различных типах движения в виде тенденций к сохранению движения в определенном направлении. Только если рассматривать «готовность без содержания», личностная установка и сенсорная установка могут быть уравнены между собой и оказаться в одном ряду, так как они действительно обладают набором общих формальных характеристик, присущих любой форме готовности к реагированию, начиная от готовности нейрона и кончая готовностью личности (возбудимость, динамичность, инертность, константность, лабильность, грубость и т.д.). Без соотнесения установок с объективными факторами и соответ-

ствующими структурными единицами деятельности, а также без учета содержания, зависящего от места объективного фактора, вызывающего установку, в структуре деятельрости все установки будут на одно лицо. Но стоит соотнести установки с объективными факторами, определяющими структурные моменты деятельности и вызывающими соответствующие установки, и положение разительно меняется. Перед нами предстают различные уровни установок — уровни смысловой, целевой и операциональной установок, каждая из которых вносит свой склад в регуляцию предметной деятельности.

Функциональное значение установки в деятельности состоит в том, что установка стабилизирует движение деятельности, обеспечивает сохраненние направленности этого движения. О том, что установка является стабилизатором движения деятельности, свидетельствуют следующие особенности функционирования установки. Во-первых, точно так же, как описанная выше тенденция к сохранению направленности деятельности, установка феноменально не проявляет себя в условиях нормального протекания деятельности. Во-вторых, точно так же, как тенденция к сохранению направленности движения, установка феноменологически проявляет себя лишь в тех случаях, когда развертывающаяся деятельность встречает на своем пути препятствие в виде неопределенности воздействующей на субъекта стимуляции или в виде резкого изменения деятельности. Тогда и только тогда установки разных уровней как бы прорываются на поверхность в виде тех или иных феноменов. Эта особенность функционирования установок и обусловила то, что в роли основного методического принципа, явно или неявно используемого в экспериментальных исследованиях установочных явлений, выступил методический принцип искусственного прерывания, «сбоя» деятельности. Например, прерывание деятельности при помощи создания неопределенности предъявляемой стимуляции вроде дефицита сенсорной информации в психофизических экспериментах или пятен Роршаха. Этот общеметодический прием экспериментального исследования установочных явлений служит еще одним операционалистическим подтверждением правомерности понимания установок как стабилизаторов движения деятельности. И, наконец, четкое выделение особой функции установки в деятельности, функции поддержания и сохранения направленности движения деятельности, позволяет избежать растворения установки в других механизмах регуляции деятельности. Чрезмерное расширение функционального значения установки в деятельности, выражающееся в представлениях об установке как регуляторе деятельности вообще, неизбежно приводит к появлению таких двойников установки, как цель, мотив и задача. Иными словами, возведение установки в ранг общего регулятора деятельности лишь внешне выглядит как обогащение функций установки, так как за это обогащение приходит-

ся расплачиваться утратой специфической реальной функции установки в деятельности субъекта.

Каждый уровень установок проявляется специфическим образом. Смысловые установки, выражающие в деятельности личностный смысл и стабилизирующие общую направленность деятельности в целом, феноменологически выступают в виде «лишних» движений, смысловых обмолвок и оговорок. Установки этого уровня не могут измениться непосредственно под влиянием вербальной информации. Их перестройка всегда опосредована изменением деятельности субъекта. Установки уровня действий, или целевые установки, стабилизируют действие и определяют его конкретную направленность. Они феноменологически проявляются в виде системных персевераций, тенденции к завершению прерванных действий (феномер Зейгарник), различных «ошибок» восприятия и т.д. Установки уровня операций, или операциональные установки, лежат в основе привычного стандартного поведения. К ним относятся фиксированные установки, детальнейшим образом исследованные в школе Д.Н. Узнадзе. При анализе механизма операциональных установок необходимо учитывать как представления о вероятностном прогнозировании, так и то «значение» предмета, на который направлены эти установки и от которого зависит конкретное выражение способа осуществления действия. Операциональные установки феноменологически проявляются в различных иллюзиях типа иллюзии веса Фехнера, объемно-весовой иллюзии Шарпантье, феномена «функциональной фиксированности» и т.д. И, наконец, выделяется уровень психофизиологических механизмов — реализаторов установки. Для объяснения механизмов — реализаторов установки, таких ее физиологических проявлений, как сенсорные и моторные установки, некоторые исследователи привлекают представления об «оперативном покое» и и доминанте (А.А. Ухтомский), «образе потребного будущего» (Н.А. Бернштейн), «акцепторе действия» (П.К. Анохин), «нервной модели стимула» (Е.Н. Соколов). Выделение уровня психофизиологических реализаторов установки позволяет понять реальные причины, побуждающие некоторых представителей школы Д.Н.Узнадзе осуществлять «сведение» установки к физиологическим механизмам, например к динамическому стереотипу. За кажущейся возможностью сведения установки к тем или иным физиологическим механизмам кроется не что иное, как возможность и даже необходимость исследования установочных явлений на уровне психофизиологических механизмов, которые их реализуют.

Предложенная гипотеза об иерархической уровневой природе установки как механизма стабилизации деятельности позволяет ответить на вопрос о месте и функции установки в деятельности субъекта, а также выявить содержание и специфику установок различных уровней.

Глава III. Факты проявления установки в зарубежной экспериментальной психологии и гипотеза об иерархической уровневой структуре установки

Пробным камнем при проверке любой гипотезы о природе установки является то, удается ли на основе этой гипотезы систематизировать разрозненные факты и представления, которыми обогатилась психология установки за историю своего многолетнего развития. Таинственное сочетание чрезмерной неопределенности представлений об установке со всевозрастающей популярностью этого понятия в зарубежной психологии вызвало у целого ряда исследователей законное желание разобраться в калейдоскопе терминов и явлений, связываемых с понятием «установка». В результате было создано несколько фундаментальных критических обзоров (Г. Оллпорт, 1935; Дашиль, 1940; Ф. Оллпорт, 1955; Москвичи, 1962; Мак-Гайр, 1969; Рокич, 1968), авторы которых, стремясь выявить общее ядро понятия «установка», проанализировали ошеломляющее по своему масштабу число экспериментальных исследований, теорий и фактов, накопленных в истории развития проблемы установки за рубежом.

Во всех этих обобщающих исследованиях одним из центральных вопросов был вопрос о систематизации многоликих проявлений установки. Поэтому в этой главе мы попытаемся, опираясь на гипотезу об иерархической структуре установки как механизма стабилизации деятельности, систематизировать факты проявления установки в ряде направлений зарубежной экспериментальной психологии.

* * *

Почва для исследований *психофизиологических механизмов — реализаторов установки* подготавливается в работах Лейпцигской лаборатории, в которой, как уже упоминалось выше, при изучении скорости протекания психических процессов были получены факты проявления сенсорной и моторной установки. Спор между Л. Ланге и Н.Н. Ланге о том, является ли установка феноменом центральной или периферической природы, продолжается в различных течениях современной психологии. Линия развития этой дискуссии в значительной степени отражает линию развития представлений о психофизиологических механизмах установки (Дашиль, 1940; Фримен, 1940; Мауер, Раймен, Блис, 1940; Девис, 1946; Брунер, 1957). К одним из наиболее разработанных физиологически ориентированных теорий установки следует отнести прежде всего концепции Дж.Фримена и Ф.Оллпорта. Непосредственным толчком для появления этого типа теорий моторной установки была необходимость найти объективную замену

изгнанному из поведенческой психологии менталистскому понятию внимания. Понятие «внимание», обычно привлекавшееся для объяснения избирательности психических процессов, было фактически замещено понятием «установка». Этим отчасти и объясняется тот факт, что в необихевиоризме проблема установки пережила столь бурный взлет. Остановимся вкратце на представлениях об установке Дж.Фримена и его последователя Ф.Оллпорта, а затем опишем гепотетические механизмы, опосредующие перцептивную готовность, которые были введены Дж.Бруннером.

Хотя Дж. Фриман, а затем Ф. Оллпорт полагали, что объектом их анализа является установка вообще, реально они занимались исследованием физиологических процессов, лежащих в основе установки. По мнению Фримена (1939), установка является фактором, организующим и поддерживающим поведение. Он выделяет две функции установки по отношению к поведению — избирательность и обеспечение согласованного протекания поведенческих актов. Выделив функции установки, Фримен пытается ответить на вопрос: «Что собой представляет установка?» Попробуем восстановить фрименовскую логику поиска сущности установки. Установка — общее состояние организма. Любая физическая активность разыгрывается на тоническом фундаменте. Тоника опережает физические реакции, поддерживает их, участвует в переключении с одной физической реакции на другую, то есть осуществляет функции избирательности и согласованности в протекании поведенческих актов. Проведя подобный анализ, Фримен приходит к заключению, что установка состоит как из скрытых напряжений скелетных мышц, которые предшествуют и сопровождают редуцированные реакции этих мышц, так и из эффектов обратной связи в центральной нервной системе от проприоцептивной стимуляции, сопровождающей эти напряжения. Он также отмечает, что напряжение мышц содержит два момента: диффузный (фоновый) и специфический. Общая диффузная настройка организма может посредством обучения или инструкции сконцентрироваться в специфической установке, представляющей непосредственную подготовку и поддержку последующей реакции. С описанием проявлений установки, которые приводит Фримен, можно согласиться лишь с одной оговоркой. Фримен достаточно точно описывает физиологические проявления установки. Чувствительность тоники к вставшей перед субъектом задаче и ее участие в реализации эффекторного процесса — неоспоримый факт. Но все дело в том, что проявления установки для Фримена исчерпываются тоническими процессами.

Ф. Оллпорт (1955), так же как Дж. Фримен, пытается выразить содержание понятия установки на языке физиологии. Кроме того, он привлекает для анализа феноменов

установки некоторые положения теории информации. С точки зрения Ф. Оллпорта установка — это физиологический агрегат или структура, которая представляет собой зарождающуюся стадию любого поведенческого акта. Эта незавершенная структура постоянно «стремится» достичь состояния равновесия. В качестве физиологического аналога подобных структур Ф. Оллпорт приводит ревербераторные круги, то есть агрегат, который он отождествляет с установкой, понимается им как самозамыкающаяся структура. Далее Ф. Оллпорт сравнивает физиологический агрегат с активным следом некоторой ситуации. Он полагает, что восприятие и установка — это те две стадии, которые единый физиологический агрегат «восприятие — установка» проходит во времени. Переход агрегата из стадии «установка» в стадию «восприятие» включает: а) дополнение соответствующей структуры «стимульной» информацией и завершение структуры; б) увеличение энергии в структуре при поступлении стимульной информации. Как только энергетический порог агрегата достигнёт определенного уровня, агрегат перейдет из стадии «установка» в стадию «восприятие». Однако энергия агрегата может как возрастать, так и понижаться под влиянием стимульной информации. Идея Ф. Оллпорта об установке как о зарождающейся стадии поведения, выступающей в виде физиологического агрегата, во многом схожа с представлениями П.К. Анохина о «заготовленном комплексе возбуждений», возникающем до того, как оформился сам рефлекторный акт. Подытоживая взгляды Ф. Оллпорта на установку, можно свести их к следующим положениям: установка — зарождающаяся стадия любого поведенческого акта; она подготавливает и поддерживает протекание поведения, активизирует одни реакции и затормаживает другие; установка — это динамический агрегат, регулирующий как восприятие, так и действие. Стремление Ф. Оллпорта сблизить восприятие и действие является наиболее позитивным моментом в его концепции. Однако попытка перевести анализ проблемы установки в русло информационного подхода приводит в конечном счете к чрезмерной универсализации установки, в результате которой она обесценивается как научное психологическое понятие. Говоря о Ф.Оллпорте и его вкладе в развитие проблемы установки, ни в коем случае не следует забывать то, что без работ этого замечательного критика вряд ли появилась бы теория перцептивной готовности Дж. Брунера.

Теория перцептивной готовности Дж. Брунера (1957) представляет собой кульминационную точку развития проблемы установки в зарубежной экспериментальной психологии. Не останавливаясь здесь подробно на анализе этой теорий (см.об этом: Асмолов, 1977), мы упомянем лишь о выделенных Дж. Брунером гипотетических механизмах, опосредующих перцеп-

тивную готовность. Дж. Брунер предлагает четыре следующих механизма: группировка и интеграция, упорядочивание готовности, отбор соответствия и фильтрация. Механизм группировки и интеграции лежит в осрове формирования категорий — классов событий, закодированных в мозгу субъекта.

Для объяснения функционирования этого механизма на физиологическом уровне Дж. Брунер привлекает представления о «клеточных ансамблях» Д. Хебба. Характеризуя анатомо-физиологическую теорию Д. Хебба, Дж. Брунер отмечает следующее: «По существу, это ассоцианистическая теория восприятия, или терапия «обогащения» на нервном уровне, предполагающая, что образующиеся нервные связи облегчают восприятие тех явлений, которые раньше происходили одновременно. Ожидание — центральная готовность, предваряющая сенсорный вход, является образованным в ходе научения ожиданием, основанным на действии интегратора частот. Такие интеграторы могут быть нейроанатомическими образованиями типа синаптических бляшек или какими-нибудь процессами, которые, возбуждая один участок мозга, тем самым увеличивают или уменьшают вероятность возбуждения другого участка» (Брунер, 1957). Другой механизм — механизм упорядочивания готовности — вводится Дж. Брунером для того, чтобы объяснить отношения, складывающиеся между различными категориями. Этот механизм определяет число категорий, находящихся в состоянии готовности к моменту действия стимула, основываясь на учете субъективной вероятности появления того или иного стимула. Третий механизм — механизм «отбора соответствия» — ответствен за преобразование стимульной информации, поступившей на вход той или иной сенсорной системы. Как только сенсорные данные поступают на вход сенсорной системы, начинается процесс выделения информативных признаков, соответствующих актуализированной категории. Механизм «отбора соответствия» должен выдавать сведения о том, насколько сигнал близок к категории и какие акции следует предпринять в процессе приема информации. Такими акциями могут быть следующие: а) увеличение чувствительности, если сигнал предварительно категоризован; б) уменьшение чувствительности, если рассогласование между сигналом и категорией настолько велико, что сигнал не может быть отнесен к категории; в) прекращение активности, если сигнал отнесен к категории. Четвертым механизмом, опосредующим перцептивную готовность, является механизм «фильтрации». Этот механизм сортирует входные сигналы, относя их к соответствующим клеточным ансамблям различной степени готовности. Основываясь на ряде нейрофизиологических данных, Дж. Брунер приходит к выводу, что процесс фильтрации происходит не только на уровне коры, а протекает и на периферических уровнях. Иными словами,

селекция поступающей информации происходит на протяжении всего канала переработки информации.

Конечно, очерченные Дж. Брунером механизмы, опосредующие перцептивную готовность, носят гипотетический характер. Однако мы сочли нужным остановиться на этих механизмах в разделе, посвященном развитию представлений о психофизиологических реализаторах установки, поскольку выделение этих механизмов во многом определило дальнейшие поиски в этом направлении исследований установки (Прибрам, 1975).

* * *

Вряд ли мы допустим преувеличение, если скажем, что история исследования первых проявлений *операциональной установки* была историей исследования различных «ошибок» типа «личной ошибки» наблюдателя, временно́й ошибки, «ошибок» привыкания и ожидания в психофизических экспериментах. С этими проявлениями операциональной установки исследователи столкнулись задолго до того, как Мюллер и Шуман (1889) ввели понятие «моторная установка» (motorische Einstellung) в психологический лексикон. Давайте разберемся, насколько справедливо утверждение о том, что за различными «ошибками» скрывается готовность наблюдателя к осуществлению определенного способа реагирования. Для этого рассмотрим феномен, известный в психологии под названием «личной ошибки» наблюдателя. Не пересказывая вошедший во все хрестоматии случай с ассистентом, уволенным в 1795 г. за нерадивость из Гринвической обсерватории, напомним, что его задача заключалась в оценке времени прохождения звезды через визирную линию. Решая такую задачу, опытный наблюдатель всегда работает с некоторым опережением, то есть он предвосхищает момент прохождения звезды, чтобы успеть вовермя зарегистрировать ее координаты. В процессе работы у наблюдателя вырабатывается готовность к определенному способу реагирования, так как он на основе прошлого опыта и учета событий в данной ситуации способен предвосхищать момент прохождения звезды через визирную линию. Это предвосхищение, индивидуальное для каждого наблюдателя, вкрадывается в результаты измерений и приводит к возникновению «личной ошибки».

С целой гроздью подобных «ошибок» столкнулся Г.Т. Фехнер (1860). К его многочисленным достижениям следует прибавить открытие временно́й «ошибки», а также «ошибок» привыкания и антиципации. В психофизике, когда говорят об «ошибке» привыкания, имеют в виду устойчивую тенденцию испытуемого сохранять ответ «да» (произошло изменение ощущения) в нисходящих рядах предъявляемых стимулов и ответ «нет» в восходящих рядах при измерении порогов

чувствительности. За «ошибкой» привыкания стоит инерция суждения испытуемого, его готовность отвечать на разные стимулы одним и тем же способом. «Ошибка» антиципации связана с предвосхищением перемены раздражителя. Следствием этого предвосхищения является преждевременное реагирование испытуемого. Временна́я «ошибка» представляет собой ошибку, обусловленную последовательностью предъявления стимулов во времени. Обычно она проявляется, как отмечает Р. Вудвортс, в тенденции переоценивать последующий стимул при сравнении его с предыдущим стимулом (Вудвортс, 1958). Чтобы получить этот эффект в чистом виде, необходимо наличие двух стимулов, причем оцениваемый стимул должен предъявляться вслед за стимулом-стандартом и быть объективно равен ему по величине. Этот эффект был обнаружен Г.Т. Фехнером (1860) в экспериментах на оценку веса. В отличие от «ошибок» антиципации и привыкания эффект временно́й «ошибки», полученный в экспериментах по оценке веса, уже в прошлом веке начинает расцениваться как проявление установки. Причину временной «ошибки» видят в том, что испытуемый не просто пассивно воспринимает предъявляемые ему стимулы, а подготавливается к определенной оценке сравниваемого стимула. На это факт обращают внимание авторы теории моторной установки Мюллер и Шуман. Они, так же как Фехнер, исследуют этот эффект в экспериментах на оценку веса. В этом цикле исследований впервые дается анализ феномена, вошедшего в историю психологии под названием иллюзии веса Фехнера.

Все эти «ошибки» — проявления операциональной установки, выработанной в ходе эксперимента на регулярно повторяющиеся условия задачи, — навязываются испытуемым самой организацией эксперимента (порядком предъявления стимулов, временной позицией стимула). Подобного рода факты проявления операциональной установки, расцениваемые в XIX в. как «ошибки», оказали на развитие экспериментальной психологии не меньшее влияние, чем разработка пороговых методов и исследования времени реакции.

Чтобы аргументировать это утверждение, мы сделаем небольшое отступление и попытаемся показать, что «ошибки» ожидания и привыкания в конечном счете изменили лицо современной психофизики, приведя к сдвигу интереса психофизиков от анализа стимульной ситуации к анализу вклада центральных внесенсорных факторов в результирующую реакцию (Асмолов, Михалевская, 1974). Дело в том, что представители классической психофизики были склонны расценивать назойливо вторгающиеся в сферу экспериментального исследования искажения при измерениях чувствительности как «ошибки» именно потому, что эти факты, связанные с предвосхищением субъекта, не укладывались в прокрустово ложе

схемы «воздействие на рецепирующие системы — ответное субъективное явление». Различные «ошибки», свидетельствующие о неадекватности двучленной схемы анализа реальному объекту исследования, постоянно напоминали о существовании субъекта и, следовательно, о том, что в реальной ситуации раздражитель сам по себе никогда полностью не определяет реакцию, а «...воздействует на элементы прошлого, настоящего и будущего, спаянные единством стоящей перед человеком задачи и складывающейся в данные момент обстановки. Раздражитель в собственном смысле этого слова оказывается условным понятием. В каждую единицу времени внешнее воздействие вступает в связь со следами, казалось бы, отзвучавших процессов и, главное, с «зародышами» тех действий, которые как бы заготавливаются для еще не наступивших, но ожидаемых событий» (Геллерштейн, 1966, с.153). Раздражитель в психофизическом эксперименте не составляет исключения, так как и в этом эксперименте испытуемый должен решить вполне определенную задачу на обнаружение или различение сигнала — сенсорную задачу. Преодолевая специфическую трудность эксперимента по измерению чувствительности — дефицит сенсорной информации, — испытуемый, овладевая вероятностной структурой последовательности предъявляемых ему стимулов и учитывая значимость стоящей перед ним задачи, прогнозирует появления сигнала и в соответствии с этим прогнозом реагирует, дает правильный или неправильный ответ. Все эти факторы, определяющие установку испытуемого при оценке сигнала, в ситуации дефицита сенсорной информации выдвигаются на передний план и начинают определять ответ испытуемого. Проявляющиеся при этом «ошибки» ожидания, привыкания и т.д. — симптом предвосхищения испытуемого, основанного на вероятностной структуре ряда и наличной неопределенной информации. Предвосхищение и возникающая на его основе готовность к определенному способу реагирования уменьшают эту неопределенность. Мысль о том, что за ошибками «скрывается» активность субъекта, лишь спустя сто лет проникла в сознание исследователей. Так, в послевоенной Америке исследователи восприятия неожиданно обнаружили, что из их поля зрения выпала одна немаловажная деталь — субъект. Это событие нашло свое отражение в названии статьи Дж. Клейна «А где воспринимающий?» (1949). Обнаружив пропажу, исследователи, как нередко бывает в таких случаях, стали искать виновника. И он нашелся. Им оказался Г.Т. Фехнер. Ведь именно Фехнер, говорили критики психофизического подхода к восприятию, возвел в догму положение о необходимости элиминирования различных ошибок для исследования истинного состояния восприятия. «В будущем исследовании, по-моему, мы должны максимизировать эти константные ошибки и

прекратить называть их в старой манере ошибками. Это — *наша* ошибка (курсив мой. — *А.А.*), а не ошибка испытуемого», — выразил этот новый взгляд на «ошибки» Дж. Брунер (Брунер, 1951, с. 122). Однако еще немало времени потребовалось психофизике на то, чтобы разглядеть за этими «ошибками» установку. В психофизике необходимость разделения сенсорной и внесенсорной информации в психофизическом эксперименте была окончательно осознана лишь в 50-е годах нашего века Светсом, Таннером, Бирдсалом и Грином. В развиваемой ими теории обнаружения сигнала был выделен критерий, на основе которого наблюдатель принимает решение о том, был сигнал или нет, и *d* — «чистая» мера чувствительности. Но что стоит за «критерием»? Ответ на это вопрос подготавливался в исследованиях Д. Бродберта (1970), Дж. Маквортс (1971) и был дан в работе Д. Кенемана. Д. Кенеман, проделав сравнительный анализ современных теорий внимания и теории обнаружения сигнала, пришел к выводу, что критерий представляет собой перцептивную готовность в смысле Дж.Брунера (Кенеман, 1973). История «ошибок» еще не закончилась. С нашей точки зрения возможная перспектива исследования операциональной установки субъекта в зависимости от деятельности намечается в работах К.В. Бардина. В этом цикле исследований показана зависимость порога от задачи и способа действия испытуемого (Бардин, 1976).

Более чем столетие потребовалось для того, чтобы исследователи сенсорных процессов осознали значение фактов проявления операциональной установки. Гораздо раньше эти факты стали предметом специального исследования в работах М. Вертхаймера (1923), выделившего «объективную установку» как один из факторов перцептивной организации. Этим фактам посвящен обширный цикл экспериментов А. Лачинса (1941, 1957, 1973), изучавшего влияние стереотипных установок — готовностей к переносу ранее выработанных способов действия на решение новых задач. С проявлениями операциональной установки имели дело, как будет показано далее, Н. Майер (1930), исследовавший «привычную направленность» мышления, и К. Дункер, посвятивший целый ряд своих экспериментов изучению феномена «функциональной фиксированности».

В своих исследованиях М. Вертхаймер наряду с другими факторами перцептивной организации выделяет два вида «моментальных установок» — субъективную и объективную. Так, наблюдатель может субъективно установить себя на определенную группировку стимулов, например настроиться на видение креста на доске Шумана. Эта установка была охарактеризована М. Вертхаймером как субъективная установка. Под объективной установкой он понимает готовность субъекта под влиянием предшествующих группировок упорядочивать последующие предъявления. Объективная установка навязывается

предшествующими условиями ситуации и носит персевераторный характер. Она мешает субъекту увидеть определенную неоднозначную конфигурацию по-другому, сковывает его видение. С проявлением такого рода установки в экспериментах на свободные ассоциации столкнулся К. Каффка (1911). Он отметил, что у испытуемого в экспериментах на свободные ассоциации может образоваться тенденция отвечать на стимульные слова синонимами. Эта устойчивая тенденция к привычному способу реагирования, названная К. Каффкой «скрытой установкой», переносится с одной задачи на другую и препятствует возникновению нового, более адекватного последующей задаче способа реагирования. Н. Майер подчеркивает, что введенное К. Каффкой понятие «скрытая установка» соответствует введенному им понятию «направленности» мышления (Майер, 1930). В своих экспериментах Н.Майер доказывает, что «привычная направленность» — готовность к выработанному в ходе опыта решению задачи — препятствует правильному решению задачи. «Человек не может решить задачу не потому, — пишет Н. Майер, — что он не в состоянии найти решение, а потому, что привычный способ действия тормозит выработку правильного решения» (Майер, 1965, с.312). Не останавливаясь здесь на экспериментах самого Н. Майера, мы опишем исследования А. Лачинса, в которых мысль Н. Майера о готовности к привычному способу реагирования как о факторе, препятствующем решению задач, нашла выразительное воплощение. А. Лачинс исследовал влияние стереотипных установок на решение задач. «Задача с сосудами воды» («jar problem») А. Лачинса хорошо известна, поэтому мы очень коротко опишем процедуру, на основе ·торой А. Лачинс вырабатывал Einstellung — эффект, или, к его еще иногда называют, «ослепляющий эффект устойчи- установки». Испытуемому предлагается мысленно решить эию задач. В каждой задаче он должен отмерить определен- количество воды с помощью двух или трех сосудов. Допустим, ему предлагают два сосуда, в одном из которых 29 литров воды, а в другом — три литра, и просят отмерить точно двадцать литров. Такая задача может быть решена по правилу А-3В, где А — сосуд, вмещающий 29 л., а В — сосуд, вмещающий 3 л. воды. После небольшой тренировки испытуемому дается установочная серия задач, которые можно решить, например, только по правилу В-А-2С. Установочная серия включает шесть задач. Затем следует две критические задачи, которые можно решить как по правилу В-А-2С, так и более прямым способом — по правилу А-В или А+В. За критическими задачами следует задача на «угашение», которая решается только с помощью способа А-В, то есть имеет только одно решение. И, наконец, в заключение даются две задачи типа критических для того, чтобы испытуемый освобо-

дился от закрепощающего влияния выработанной в установочной серии стереотипной установки.* Этот метод позволил А.Лачинсу изучить процесс механизации установки, а также исследовать факторы, предотвращающие возникновение подобных стереотипных установок. Определяя установку, А. Лачинс писал: «Einstellung — привыкание — создает механизированное состояние сознания, слепое отношение к задачам: она мешает взглянуть на собственные особенности задачи и приводит к механическому употреблению уже использованного способа» (1942, с.15). По мнению А.Лачинса, в основе Einstellung-эффекта могут лежать различные психические процессы. Прежде всего испытуемый может обнаружить правило, по которому решается первая задача, и перенести это правило на другие задачи. В основном же стереотипная установка представляет собой механическую персеверацию найденного вначале способа решения задачи. В результате, после того как установка механизирована, испытуемые начинают ориентироваться не на всю совокупность данных задач, а только на данные, схожие с уже употреблявшимся способом реагирования. Особенно рельефно это свойство стереотипной установки проявляется в попытках решения девятой задачи, задачи на «угашение», которая может быть решена только прямым способом. Испытуемые, не видя принципиального отличия этой задачи, пытаются решить ее косвенным способом и терпят неудачу. По своему месту и деятельности стереотипные установки — готовности к зафиксированному способу решения задачи — относятся к числу операциональных установок. Обычно они действуют только в ходе эксперимента и, следовательно, по своему содержанию являются ситуационно-действенными установками. Но такого рода стереотипные установки могут упрочиться и перейти в класс предметных операциональных установок. Так, А. Лачинс высказывает мнение, что обычные методы решения типовых задач, применяемые в школе, приводят к появлению долговременных ригидных установок. Во всех описанных выше исследованиях изучался прежде всего субъективный момент операциональной установки, а именно готовность решать задачу определенным способом или воспринимать стимул определенным способом, выработанным в ходе предшествующего опыта. Напомним, что конкретное выражение готовности к определенному способу реагирования зависит от предметного объективного момента операциональной установки — функционального значения, фиксированного в предвосхищаемом условии задачи. На связь Einstellung-эффекта, исследуемого А.Лачинсом, и феномена

* Метод *Лачинса* и метод «фиксации установки» *Д. Н. Узнадзе* имеют ряд сходных особенностей. Сопоставительный анализ этих двух методов проведен канадским исследователем *Дж. Грицюком* (1973).

функциональной фиксированности, проанализированного в экспериментах К. Дункера, указывает голландский исследователь Ван де Гир. «Функциональная фиксированность» также связана с эффектом установки, отмечает Ван де Гир. Было бы верно сказать, что «функциональная фиксированность» представляет собой характеристику объекта, в то время как Einstellung относится, скорее, к характеристике испытуемого. Но здесь нет особого различия, так как можно сказать, что человек с сильной установкой при решении задач с сосудами склонен воспринимать задачи как «задачи, решаемые только этим способом» (Ван де Гир, 1957, с.69). Действительно, субъективный момент операциональной установки, то есть готовность на основе прошлого опыта решать задачу определенным способом, и ее объективный момент, открывающийся в значении «задача, решаемая только этим способом», неразрывно связаны между собой.

Итак, мы видим, что различного рода «ошибки», обнаруженные при изучении сенсорных и перцептивных процессов, тенденции отвечать синонимами в экспериментах на свободные ассоциации, готовность к переносу ранее выработанных способов решения задачи на новую задачу, феномен «функциональной фиксированности» — все эти ранее не связываемые факты представляют собой факты проявления операциональной установки.

* * *

Факты, которые могут быть отнесены к фактам проявления *целевой установки*, были впервые получены независимо от воли и желания исследователей при изучении скорости протекания психических процессов и запоминания. Уже отмечалось, что последователи В. Вундта, занимающиеся исследованием времени реакции, наталкиваются на факты, побудившие их выделить два типа установок — сенсорную и моторную, — обусловливающих различное время реакции. При обсуждении возможных причин резличия времени сенсорной и моторной реакции в тени остался вопрос о влиянии на скорость реагирования инструкции, которая и обусловливает возникновение разных форм установки. Суть этой дискуссии, продолжающейся и в XX в. в русле необихевиоризма, может быть выражена в форме вопроса: что скрывается за подготовительным периодом — ожидание (предвосхищение сигнала) или намерение (предвосхищение ответа)? (см. об этом: Гибсон, 1941; Дэвис, 1946). Одна из причин этой дискуссии — это игнорирование в исследовании влияния инструкции на скорость и характер протекания психических процессов. Обрисовывая создавшееся в прошлом веке положение на примере исследования времени реакции, Л.С. Выготский отмечал, что

экспериментатор посредством инструкции создавал разные установки, а «...затем наивно полагал, что процесс протекает совершенно так же, как если бы он возник сам собой, без инструкции. Это ни с чем не сравнимое своеобразие психологического эксперимента не учитывалось вовсе» (1960, с. 77). В неменьшей степени пренебрежительное отношение к влиянию предвосхищаемого конечного резальтата на направленность поведения господствовало в физиологии. Незамеченным оставался тот факт, что «...механизмы интересны исследователю-физиологу, в то время как животному организму интересны лишь результаты» (Анохин, 1969, с. 201). Сейчас может показаться беспрецедентным и странным, что вопросы о влиянии инструкции и вызванной ею установки на психические процессы даже не вставали перед исследователями, ищущими причины различной скорости времени реакции, и лишь в 1893 г. О.Кюльпе выдвинул предположение, подчеркиваем, предположение, что реакции в экспериментах на время реакции различны в зависимости от подготовки испытуемого. Позднее это утверждение фактически слово в слово было повторено Ваттом: «Сенсорная и моторная реакции определяются не характером эксперимента, после которого она осуществилась, а характером проводимой *подготовки*. Здесь наблюдается различие того, что мы называем задачей (task-set. — *А.А.*) и простой тенденцией к воспроизведению» (Ватт, 1906, с. 262, цит. по: Хамфри, 1963, с. 68). Мысль О. Кюльпе, развитая затем Х. Ваттом, Н. Ахом и другими представителями Aufgabe-Psychologie, была открытием влияния задачи и вызванной ею установки на психические процессы. С большим опозданием было воспринято это положение о влиянии установки, вызванной инструкцией на психические процессы, в частности на запоминание, представителями ассоциативной психологии. Подобно тому, как представители классической психофизики стремились исследовать «чистые ощущения», исследователи памяти, и прежде всего Эббингауз, направляли свои усилия на поиск «чистых» законов памяти. Поэтому нет ничего удивительного в том, что и в экспериментальных исследованиях памяти проявления целевой установки вначале либо не учитывались, либо воспринимались как артефакты. Между тем, как это отмечает С.Л. Рубинштейн, «классический ассоциативный эксперимент Эббингауза и его продолжателей фактически всегда опирался не только на ассоциативные связи, но и на установки, хотя сами авторы не отдавали себе отчета в этом. Экспериментатор создавал эту установку, давая испытуемому инструкцию запомнить» (Рубинштейн, 1946, с. 296). Факты проявления целевой установки в мнемических процессах, так же как и при исследованиях времени реакции, были обнаружены случайно. В истории экспериментальной психологии уже стал классическим случай, описанный П.

Родославовичем (1907). Суть этого случая ссотоит в том, что один из испытуемых ничего не запомнил из ряда слогов, предъявлявшихся ему 46 раз, только потому, что он не знал, что их нужно запомнить. Когда же испытуемый понял инструкцию экспериментатора, он запомнил ряд слогов после шестикратного предъявления. Позднее факт влияния целевой установки на избирательность запоминания проявился в исследованиях Е. Меймана (1912) и Н. Рида (1918) (см. об этом: Смирнов, 1945). В этих исследованиях испытуемых заранее предупреждали, что в дальнейшем им нужно будет воспроизводить только вторые слоги каждой предъявляемой пары. Подобная инструкция привела к тому, что испытуемые не запоминали первые члены пар слогов, то есть инструкция вызвала неосознаваемую установку на запоминание только вторых членов каждой пары слогов. Эти эксперименты сходы с описанными в предыдущей глае экспериментами О. Кюльпе, в которых проявился факт влияния целевой установки на избирательность восприятия. В подобного рода экспериментах о целевой установке судят только по конечному эффекту, оказываемому ею на психические процессы. К такого же рода экспериментам относятся и работы Э. Брунсвика по константности восприятия, в которых показывается, что если установка, вызванная инструкцией, направлена на восприятие реальных характеристик объекта, то эти характеристики воспринимаются константно. Если же она направлена на «проекционные» характеристики объекта, то есть если перед субъектом ставится цель воспринять «проекционную» величину или форму объекта, то восприятие менее константно (Брунсвик, 1956). Все эти эксперименты «дальше развили понятие установки и показали ее влияние на действия индивида, но они главным образом добавили к нашему знанию о том, как она действует на индивида, чем к нашему пониманию того, что это такое» (Вайнек, 1952, цит. по:Прангишвили, 1967, с.30).

Первыми исследованиями, прояснившими наше знание о том, что такое установка, были работы Х. Ватта (1905) и Н. Аха (1905). В этом цикле исследований была предпринята атака против основы основ ассоцианистской психологии — против принципа ассоциаций как механизма мышления. Выделение задачи (Aufgabe — нем. или task-set — англ.) как самостоятельной единицы психологического анализа принадлежит Х. Ватту. Предметом анализа Х. Ватта было описание эффекта Aufgabe (задачи), а методом исследования — использование способа контролируемых ассоциаций в сочетании с интроспективным отчетом и измерением времени реакции. При этом, как правило, давались разные задачи при одном и том же стимуле. Например, испытуемому предъявляли какое-нибудь написанное на картоне слово и просили ответить словом, находящимся в определенном отношении к слову-сти-

мулу. Допустим, просили, чтобы он нашел к целому — его часть и т.д. Ватт подчеркивал, что процесс мышления зависит главным образом от того, насколько адекватно испытуемым в подготовительный период принята задача. Состояние, возникшее у испытуемого после принятия задачи, Ватт назвал «установкой» (Einstellung). Принятая испытуемым задача и вызванная ею установка предваряют сознательный процесс. Эффект Aufgabe состоит в том, что она заранее избирательно действует на мыслительный процесс, предваряет его, ограничивая поле ответных ассоциаций. При этом сама «задача» может не осознаваться испытуемым. Дж. Хамфри, подводя итоги исследований Ватта, акцентирует внимание на трех его основных выводах: «а) следовательно, мы должны отличать Ассоциацию, репродуктивную тенденцию от Мотива, задачи; б) задача *обычно работает бессознательно*; в) как задача, так и *ассоциация* необходимы для мышления» (Хамфри, 1963, с. 66.). Бросается в глаза, что мотив и задача не различаются Ваттом. Отметив этот момент, перейдем к работам Н. Аха.

После исследований Ватта отчетливо выступил тот факт, что задача, брошенная в поток ассоциаций, оказывает избирательное влияние на скорость репродукции, подавляет одни репродуктивные тенденции и усиливает другие. В 1905 г. вышла монография Н. Аха «Об активности воли и о мышлении», главной задачей которой является исследование проблемы воли на экспериментальной основе. В этом исследовании Н. Ах попытался уточнить связь между задачей и репродуктивной тенденцией. Он поставил вопрос: «Каким образом цель, принятая испытуемым, вызывает соответствующие ей акты?» Влияние, исходящее от представления цели, Н. Ах назвал *детерминирующей тенденцией*. Наличие детерминирующей тенденции особенно ярко проявляется тогда, когда испытуемому предъявляется неожиданный стимул и испытуемый реагирует на него как на ожидаемый стимул. Определяя детерминирующую тенденцию, Н. Ах писал: «Это установки, действующие в неосознаваемом, исходящие от представления цели, направленные на приходящие, соотносящиеся представления, которые влекут за собой спонтанное проявление детерминирующего представления» (Ах, 1905, цит. по: Анцыферова, 1966). Напомним, что до работ Н. Аха ассоцианисты пытались объяснить направленность психических процессов при помощи двух механизмов: репродуктивной и персевераторной тенденции. В отличие от них Н. Ах разработал представления о детерминирующей тенденции как об основном механизме психических процессов, определяющем направленность сознания. Согласно его теории, детерминирующие тенденции придают процессу мышления целенаправленный м упорядоченный характер. Идея Н. Аха о цели и ее роли в регуляции поведения не вписывалась в круг идей

ассоцианистской психологии. Она была «лишней идеей», и ей был «уготовлен костер». Среди различных обвинений фигурировало обвинение в телеологизме. Это обвинение с завидной регулярностью выдвигалось против исследователей, пытавшихся рассмотреть цель как ключевой момент в регуляции поведения. Участи Н. Аха не избежали Э. Толмен, Н. Винер и Н.А. Бернштейн. Такое положение существовало «...до переворота во взглядах, сделавшего возможным исполнение телеологических понятий в качестве методологического ключа для открывания дверей, которые ранее были закрыты для науки» (Акофф, Эмери, 1974, с. 9). Говоря это, мы ни в коей мере не выступаем против справедливой критики волюнтаристских взглядов Н. Аха, но для нас сейчас важнее всего выделить то, что реально сделал Н. Ах, чем то, в чем он ошибался. В свете этого для нас также важно выяснить отношение исследований Ватта и Аха к уже упоминавшейся дискуссии о том, обладают ли установки мотивационной или только направляющей силой. Есть все основания полагать, что эта дискуссия имеет в своем источнике понимание целевого фактора («задачи — установки» у Ватта и «детерминирующей тенденции» у Аха) в Вюрцбургской школе как фактора, обладающего одновременно и побудительной, и направляющей силой. На первых порах, при введении целевого фактора в психологию, эти два момента были слиты. Поэтому Ватт не проводит различия между задачей и мотивом, а Ах лишь оговаривается, что детерминирующая тенденция не является проявлением воли, побуждающей силы только тогда, когда она высвобождается под действием приказа или внушения. Реально в экспериментах Н. Аха, как было показано выше, было обнаружено влияние именно целевой установки, а не более высоких уровней установочной детерминации. Aufgabe направляет процесс мышления, но не побуждает его. Слияние побуждающего и направляющего моментов установки было данью времени и произошло вследствие того, что Aufgabe и детерминирующая тенденция оказались единственными понятиями, которые отражали существование целевого фактора поведения в самом широком смысле слова. Слияние в целевом факторе одновременно побуждающего и направляющего моментов и послужило впоследствии причиной дискуссии о том, обладают ли установки мотивационной силой.

С работами Н. Аха тесно связаны исследования К. Левина, в которых, если взглянуть на них через призму представлений об уровневой природе установки, дается наиболее точное феноменальное описание целевой установки, подчеркивается значимость момента «встречи» квазипотребности с вещью, обладающей побуждающим характером, для возникновения готовности субъекта, а также описывается превращение целевой установки в операциональную установку. Теоретиче-

ские представления К. Левина формируются в ходе экспериментальной критики исследований Н. Аха по изучению твердости воли и уточнения идеи Н. Аха о детерминирующей тенденции. В исследованиях, посвященных анализу проблемы установки, обращается внимание на то, что «...К. Левин (1939) сближает представление о детерминирующей тенденции с идеей установки. Объекты, связанные с удовлетворением потребности, могут вызвать детерминирующую тенденцию, которая затем направит активность на удовлетворение потребности» (Герцог, Анрух, 1973, с. 132).

Сопоставляя эффекты влияния на поведение потребности и намерения, образующегося после принятия субъектом задачи, К. Левин показывает их родственность и на этом основании вводит понятие квазипотребности (мнимой потребности) — определенного динамического состояния, напряжения, возникающего после принятия задачи и стремящегося к реализации. Конкретное выражение, которое примет это вылившееся в поведение «напряжения», зависит от «побуждающего характера» или от «характера требования» вещи, отвечающей квазипотребности. По мнению К. Левина, окружающие нас и данные нам в представлении объекты обладают «побуждающим характером», который тотчас же проявляется, как только у субъекта возникает потребность или квазипотребность. «Характер требований» обнаруживает себя в том, что определенный круг объектов начинает притягивать или отталкивает субъекта, тем самым определяя направленность поведения. Так, кусок хлеба притягивает проголодавшегося человека и «требует», чтобы его съели: озеро «требует», чтобы в нем искупались, и т.д. «Побуждающий характер» ничуть не меньше является свойством вещей в психологической ситуации, чем, скажем, их физические характеристики. К. Левин подчеркивает, что существеннейшее свойство «характера требований» проявляется в том, что он побуждает к определенным более или менее узко очерченным действиям (Левин, 1926). Говоря о побуждении к определенному кругу действий как о существеннейшем свойстве «побуждающего характера» вещей и о взаимодействии квазипотребности и конкретной ситуации как необходимом условии возникновения тенденции к определенной активности, К. Левин проливает свет на фундаментальный вопрос психологии установки. Он отмечает, что до того, как произошла встреча квазипотребности с вещью, обладающей «побуждающим характером», то есть способностью побуждать к определенным действиям, неизвестно то, какое действие будет выполнено. Тем самым К. Левин ставит вопрос о возникновении и выражении готовности к действию в прямую зависимость от предметного содержательного фактора. Этот шаг сразу же отделяет К. Левина от его многочисленных предшественников, изучавших проблему установки. Если

бы даже К. Левин ограничился только этим, то все равно мы могли бы рассматривать его исследование как новый этап развития проблемы установки в зарубежной психологии. Но К. Левин этим не ограничился. Взглянем под углом предложенной гипотезы об иерархической структуре установки на анализ отношений между намерением и «характером требования». Прежде всего К. Левин доказывает, что конституирующим моментом намерения является предвидение образа будущей ситуации. В том случае, если сама ситуация обладает вещами с «характером требования», в возникновении намерения нет нужды, поскольку при наличии потребности тут же возникает готовность к определенному действию и вызываются акты, ведущие к удовлетворению потребности. В этом описании мы узнаем проявление того вида операционных установок, которые были названы импульсивными операциональными установками. Импульсивные операциональные установки и лежат в основе полевого поведения в смысле К. Левина. Намерение же, необходимо включающее предварительную подготовку к действию, рождается там, где нельзя «отдаться» действию поля, а следует подняться над ним и, поставив перед собой цель, создать такие обстоятельства, которые потом позволят подчинить свое поведение действию поля. В образе будущей ситуации, благодаря которому субъект готовится к действию, вовсе не обязательно однозначно заранее предустановлены определенный соответствующий случай и определенный способ выполнения деятельности. Человек может заранее поставить перед собой цель «отправить открытку», но от условий конкретной ситуации зависит, бросит ли он ее в почтовый ящик или отправит через отъезжающего знакомого. Случай и способ реагирования вырастают из условий конкретной ситуации. После того как первая фиксация произошла, тот вид подходящего случая и тот способ реагирования, посредством которых была достигнута предвидимая цель, получают особое значение. Они устойчиво фиксируются за этим намерением. Таким путем, предполагает К. Левин, возникают скрытые латентные установки типа тенденций отвечать синонимами в экспериментах на свободные ассоциации, о которых уже упоминалось. При последующих повторениях подходящий способ выполнения действия становится все более консервативным. Окостенение способа реагирования и соответственно готовности к способу реагирования приводит к изменению отношений между мнимой потребностью и другими потребностями субъекта. Готовность к определенному способу реагирования приобретает известную самостоятельность от настоящей и мнимой потребности и выходит из-под их контроля. Доказывая это, К. Левин ссылается на уже описанные эксперименты Н. Аха по измерению воли, в которых ошибочные реакции зависят не от мнимой потребности, а от

совершенно определенной готовности к реагированию, содержащей фиксированный способ выполнения. Однако источником этой окостеневшей готовности все равно остается мнимая потребность. Итак, мы видим, что К. Левин дает образное и точное описание превращения целевой установки, то есть той установки, в которой заранее дана только предвидимая общая цель, в операциональную окостеневшую установку, в которой заранее определены случай и способ выполнения действия. Далее он показывает на примере экспериментов Н. Аха, что фиксированная операциональная установка, приобретя самостоятельность, оказывается причиной ошибочных реакций типа «ошибок» привыкания. Таким образом, в ранних работах К. Левина приводятся факты, свидетельствующие о существовании целевых и операциональных установок и о подвижных отношениях между целевыми и операциональными установками.

* * *

В этой главе мы привели некоторые дополнительные данные, полученные представителями ряда направлений зарубежной экспериментальной психологии, и попытались систематизировать их, опираясь на гипотезу об иерархической уровневой природе установки как механизма стабилизации деятельности.

Линия разработки представлений о психофизиологических механизмах — реализаторах установки восходит к экспериментам Лейпцигской лаборатории, к работам Н.Н. Ланге и Л. Ланге, которые при исследовании времени реакции обнаружили проявления моторных и сенсорных установок. Эта линия нашла свое выражение в русле молекулярного бихевиоризма, где в работах Д. Дашиля и Дж. Фримена развивались представления о тонической природе установки, о «предваряющих» и «поддерживающих» фазические движения установках. Далее эта линия привела к теории динамической установки Ф. Оллпорта, в которой развивались представления об установке как о зарождающейся стадии любого поведенческого акта, выступающей в виде физиологического агрегата, по своим особенностям сходного с заготовленным комплексом возбуждений (П.К. Анохин). Наиболее полно представление о психофизиологических реализаторах установки отражены в теории перцептивной готовности Дж. Брунера, выделившего механизмы группировки и интеграции, упорядочивания готовности, блокировки, подбора соответствия.

Первые факты, отражающие проявления операциональной установки, были получены в исследованиях по психофизике. Психологи натолкнулись на такие проявления операциональной установки, как ошибки «ожидания» и «привыкания», временная ошибка, сыгравшие немалую роль на пути развития психофизики от психофизики «чистых ощущений» к

психофизике «сенсорных задач». Факты проявления операциональной установки становятся предметом специального анализа в работах А. Лачинса, изучавшего влияние стереотипных установок — готовности к переносу ранее выработанных способов действия — на решение новых задач, а также в исследованиях «привычной направленности» (Н. Майер) и феномена «функциональной фиксированности» (К. Дункер).

Исследование мышления как действия привело психологов Вюрцбургской школы к обнаружению фактов проявления целевой установки. В работах Вюрцбургской школы складывается представление о задаче (Aufgabe; X. Ватт) и о детерминирующей тенденции (Н. Ах) как о регулятивном механизме психических процессов, определяющем их направленность и организованность. Именно вюрцбуржцы провели первые эксперименты, показывающие влияние установки, вызванной Aufgabe, на избирательность восприятия. В исследованиях К. Левина дается описание механизма возникновения установки, вызванной поставленной перед человеком задачей, подчеркивается значимость момента «встречи» квазипотребности с вещью, обладающей побуждающим характером, для возникновения готовности действовать по отношению к принятой цели. В этом же цикле исследований было обнаружено такое проявление целевой установки, как тенденция к завершению прерванного действия.

Факты проявления смысловой установки не исследовались в зарубежной экспериментальной психологии и поэтому остались за рамками нашего анализа. Для того чтобы увидеть и исследовать эти факты, нужно выйти за пределы лабораторий и обратиться к изучению поведения личности в реальных жизненных ситуациях. Эти факты хорошо известны и широко привлекаются в клинической психологии для объяснения разного рода ошибочных действий. Факты же проявления установок более низких уровней получены, как правило, в чисто лабораторных исследованиях. Если на основе гипотезы об иерархической уровневой природе установки как механизма стабилизации деятельности удастся экспериментально показать связь между этими двумя рядами фактов, то представления о фактах проявления смысловой установки станут более строгими, а представления о проявлениях установок нижележащих уровней — более жизненными, и тем самым наметится еще одна линия преодоления разрыва между лабораторной и жизненной психологией.

Заключение

Идеи, как и люди, имеют свою судьбу. В судьбе идеи установки вырисовываются три различных этапа. В начале

первого этапа лежит фактическое открытие явления установки, оказавшее значительное влияние на перестройку представлений обо всей области явлений в традиционной психологии. На втором этапе связь идеи установки с породившим ее фактическим материалом ослабевает, и она, повторяя в этом судьбу других фундаментальных идей современной психологии вроде гештальта или рефлекса (Выготский, 1926), получает отвлеченную формулировку, возвышается в работах классика отечественной психологии Д.Н. Узнадзе и его школы до уровня объяснительного принципа и завоевывает всю сферу психологического знания. Возвысившись до уровня объяснительного принципа, идея установки как бы замыкается на себе самой: через идею установки объясняются все психические явления, а сама же эта идея, получив статус постулата (постулат «первичности» установки), перестает нуждаться в объяснении. Однако на этом поступательное движение идеи установки не заканчивается. Противоречия, возникающие при анализе конкретного явления установки и установки как объяснительного принципа, закладывают основу для возникновения нового этапа развития идеи установки. Все отчетливее начинает осознаваться тот факт, что для объяснения природы установочных явлений необходимо выйти за их собственные границы и обратиться к анализу предметной деятельности, в которой эти явления и получают свое действительное психологическое содержание. Анализ взаимоотношений между установкой и деятельностью, проделанный в данной работе, показывает, что необходимо перевернуть формулу, долгое время определявшую ход исследования явлений установки: не деятельность должна выводиться из анализа установки, а установка из анализа деятельности. Постулат при таком подходе исчезает, и ему на смену приходит проблема — проблема исследования места и функции установочных явлений в деятельности субъекта.

Это исследование привело к разработке гипотезы об *иерархической уровневой природе установки как механизма стабилизации деятельности*. Согласно этой гипотезе, содержание, функция и феноменологические проявления установок зависят от того, на каком уровне деятельности они функционируют. В соответствии с основными структурными единицами деятельности (особенная деятельность, действие, операция, психофизиологические механизмы — реализаторы деятельности) выделяются уровни *смысловых, целевых и операциональных установок*, а также уровень *психофизиологических механизмов — реализаторов установки*.

Установки каждого из этих уровней обладают рядом характерных особенностей. Смысловые установки, выражающие в деятельности личностный смысл, придают устойчивый характер деятельности в целом и феноменологически проявляются в

ее субъективной окрашенности, «лишних» движениях и смысловых обмолвках. Они относятся к глубинным образованиям мотивационной сферы личности. Кардинальное отличие смысловых установок от таких образований на поверхности сознания, как «отношения» (В.Н. Мясищев) и «значащие переживания» (Ф.В. Бассин), изменяющихся непосредственно под влиянием вербальных воздействий, состоит в том, что изменение смысловых установок всегда опосредовано изменением самой деятельности субъекта. Целевые установки определяют устойчивость действия и проявляются в тенденциях к завершению прерванных действий (Б.В. Зейгарник), системных персеверациях и некоторых отклонениях познавательных процессов. Операциональные установки жестко предопределяют развертывание способов осуществления действия, проявляясь в установочных иллюзиях, ошибках «ожидания» и «привыкания», феноменах «привычной направленности» (Н. Майер) и «функциональной фиксированности» при решении мыслительных задач. И, наконец, на уровне психофизиологических механизмов установка проявляется в сенсорной и моторной преднастройке, предшествующей развертыванию того или иного действия.

На каком бы уровне и в каких бы своеобразных формах ни проявлялась установка, ее основной функцией является стабилизация движения деятельности. Установочные моменты, за которыми стоят процессы стабилизации, «цементирования» деятельности, не совпадая с ее структурными моментами, образуют неотъемлемое условие реализации деятельности. Без учета этих моментов невозможно объяснить устойчивый характер протекания направленной деятельности субъекта. Установки различных уровней стабилизируют движение деятельности, позволяя, несмотря на разнообразные сбивающие воздействия, сохранять ее направленность; и они же выступают как консервативные моменты деятельности, «барьеры внутри нас», затрудняя приспособление к новым ситуациям и феноменально проявляясь при столкновении развертывающейся деятельности с тем или иным препятствием. Последняя особенность и обусловила то, что в роли основного принципа, явно или неявно используемого в экспериментальных исследованиях установочных явлений, выступал методический принцип искусственного «прерывания» деятельности, например при помощи создания неопределенности предъявляемой стимуляции или резкого нарушения действия.

Именно то обстоятельство, что стабилизирующая функция установочных явлений и их иерархическая разноуровневая природа оказались вне поля зрения исследователей из-за изолированного внедеятельностного изучения установки, привело к тому, что понятие «установка», подобно сказочному Шалтаю-Болтаю, рассыпалось по различно ориентированным

зарубежным психологическим концепциями, и ни представители клинической психологии, ни представители экспериментальной психологии, ни социальные психологи никак не могут его собрать. Развиваемые в данном исследовании представления об иерархической уровневой природе установки как механизма стабилизации деятельности позволяют привести накопленные в русле разных направлений факты проявления установки в одну непротиворечивую систему и избавляют от терминологической путаницы, значительно затрудняющей исследование проблемы установки.

Исследования уровневой природы установочных явлений и их роли в регуляции деятельности находятся только в самом начале своего пути. Встают все новые и новые вопросы. Представление об установке как стабилизирующем моменте движения деятельности, сливаясь с исследованиями надситуативной активности субъекта, приводит к необходимости выделения особого раздела в исследовании психологии деятельности — исследования собственной динамики, движения деятельности (Петровский, 1977; Асмолов, Петровский, 1978). Начинаются поиски методов изменения смысловых установок личности. В работах Е.Т. Соколовой разрабатываются представления о личностном стиле как системе смысловых установок личности (Соколова, 1977). Полностью открытыми остаются вопросы о связи установок с эмоциональной регуляцией поведения личности и характером. Все эти и подобные им вопросы и определяют судьбу дальнейшего развития представлений о разных уровнях установок, стабилизирующих нашу деятельность и позволяющих сохранить ее устойчивость в бесконечно разнообразном и постоянно изменяющемся мире.

Литература

Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. — М., 1974.

Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. — М., 1968.

Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. — М., 1975.

Анцыферова Л.И. Интроспективный эксперимент и исследование мышления в Вюрцбургской школе. — В сб.: Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах. — М., 1966.

Анцыферова Л.И. Материалистические идеи в зарубежной психологии. — М., 1974.

Асмолов А.Г. Ранние этапы развития понятия «установка». — «Психологические исследования», 1974, вып. 6.

Асмолов А.Г. Проблема установки в необихевиоризме: прошлое и настоящее. — В сб.: Вероятностное прогнозирование в деятельности человека. — М., 1977.

Асмолов А.Г. Деятельность и уровни установок. — «Вестн. Моск. ун-та». Сер. «Психология», 1977, №1.

Асмолов А.Г. Об иерархической структуре установки как механизма регуляции деятельности. — В сб.: Бессознательное: его природа, функции и методы исследования. Тбилиси, 1978.

Асмолов А.Г., Ковальчук М.А. К проблеме установки в общей и социальной психологии. — «Вопросы психологии», 1975, №4.

Асмолов А.Г., Михалевская М.Б. От психофизики «чистых ощущений» к психофизике «сенсорных задач». — В сб.: Проблемы и методы психофизике. — М., 1974.

Асмолов А.Г., Петровский В.А. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности. — «Вопросы психологии», 1978, №1.

Бардин К.В. Проблема порогов чувствительности и психофизические методы. — М., 1976.

Бартлетт Ф. Психика человека в труде и игре. — М., 1959.

Бассин Ф.В. Предисловие к кн. *И.Т. Бжалава* «Психология установки и кибернетика». — М., 1966.

Бассин Ф.В. Проблема «бессознательного». — М., 1968.

Бассин Ф.В. К проблеме осознаваемости психологических установок. — В сб.: Психологические исследования. Тбилиси, 1973.

Бассин Ф.В. К развитию проблемы значения и смысла. — «Вопросы психологии», 1973, №6.

Бассин Ф.В., Рожнов В.Е. О современном подходе к проблеме неосознаваемой психической деятельности (бессознательного). — «Вопросы философии». 1975, №10.

Беритов И.С. Структура и функции коры большого мозга. — М., 1969.

Бернштейн Н.А. О построении движений. — М., 1947.

Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М., 1966.

Бжалава И.Т. Психология установки и кибернетика. — М., 1966.

Бжалава И.Т. К проблеме бессознательного в теории установки Д.Н. Узнадзе. — «Вопросы психологии», 1967, №1.

Бжалава И.Т. Установка и поведение. — М., 1968.

Бжалава И.Т. Установка и механизмы мозга. — Тбилиси, 1971.

Бочоришвили А.Т. Проблема бессознательного в теории установки Д.Н. Узнадзе. — «Вопросы психологии», 1966, №1.

Вероятностное прогнозирование в деятельности человека. Под ред. И.М. Фейгенберга и Г.Е. Журавлева. — М., «Наука», 1977.

Войтонис Н.Ю. Формы проявления установок у животных и особенно у обезьян. — В сб.: Психология. — Тбилиси, 1945.

Войтонис Н.Ю. Предыстория интеллекта. — М. — Л., 1949.

Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. — М., 1926 (из архива Р.Н. Выготской).

Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М., 1960.

Выготский Л.С. Спиноза и его учение об эмоциях в свете современной психоневрологии. — «Вопросы философии», 1970, №6.

Гальперин П.Я. Об установке в мышлении. — В сб.: Труды Украинской конференции по педагогике и психологии. Киев, 1941.

Гальперин П.Я. Смысловые схемы поведения, лежащие в основе высшей нервной деятельности. — В сб.: Психология. — Тбилиси, 1945.

Геллерштейн С.Г. Действия, основанные на предвосхищении и возможности их моделирования в эксперименте. — В сб.: Проблемы инженерной психологии, вып. 4. — Л., 1966.

Джемс У. Психология. Спб., 1911.

Достоевский Ф.М. Собр. соч., т. 6. — М., 1960.

Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления. — В сб.: Психология мышления. — М., 1965.

Запорожец А.В. Изменение установок при периферических травмах верхней конечности. — В сб.: Психология. — Тбилиси, 1945.

Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. — М., 1960.

Зейгарник Б.В. Личность и патология деятельности. — М., 1971.

Зинченко В. П., Вергилес Н.Ю, Стрелков Ю.К. Модель сенсорного звена зрительной системы. — «Эргономика. Труды ВНИИТЭ», 1975, №1.

Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. — М., 1961.

Ковальчук М.А. Проблема социальной установки и деятельность. Дипл. работа. — М., 1975.

Колбановский В.Н. Обсуждение докладов по проблеме установки на совещании по психологии 1 — 6 июля 1955 г. — «Вопросы психологии», 1955, №6.

Коломинский Я.Л. Социальные эталоны как стабилизирующие факторы «социальной психики». — «Вопросы психологии», 1972, №1.

Корнилов К.Н. Учение о реакциях человека. — М., 1922.

Кузьмина Т.А. Человеческое бытие и личность у Фрейда и Сартра. — В сб.: Проблема человека в современной философии. — М., 1969.

Кюльпе О. Современная психология мышления. — В сб.: Новые идеи в философии. — М., 1914.

Ланге Н.Н. Психологические исследования. Закон перцепции. Теория волевого внимания. — Одесса, 1893.

Ланге Н.Н. Психология. — М., 1914.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М., 1969.

Леонтьев А.Н. Обсуждение докладов по проблеме установки на совещании по психологии 1—6 июля 1955 г. — «Вопросы психологии», 1955, №6.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1965.

Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. — М., 1971.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.

Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Восстановление движений. — М., 1945.

Лоренц К.З. Кольцо царя Соломона. — М., 1970.

Лурия А.Р. Нарушение установки и действия при мозговых поражениях. — В сб.: Психология. — Тбилиси, 1945.

Лурия А.Р. О двух видах двигательных персевераций при поражении лобных долей мозга. — В сб.: Лобные доли и регуляция психических процессов. — М., 1966.

Лурия А.Р. Нарушение зрительного восприятия при поражении лобных долей мозга. — В кн.: Мозг и психические процессы. — М., 1963.

Майер Н. Мышление человека. — В сб.: Психология мышления. — М., 1965.

Майер Н. Об одном аспекте мышления человека. — В сб.: Психология мышления. — М., 1965.

Макаренко А.С. Педагогическая поэма. — М., 1948.

Мальтцман И. Мотивация и направленность мышления. — В сб.: Психология мышления. — М., 1965.

Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. — М., 1965.

Мясищев В.Н. О связи проблем психологии отношения и психологии установки. — В сб.: Понятия установки и отношения в медицинской психологии. — Тбилиси, 1970.

Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. — Тбилиси, 1974.

Надирашвили Ш.А. О взаимосвязи психологии установки и психологии деятельности. — В сб.: Актуальные проблемы истории и теории психологии. — Ереван, 1976.

Натадзе Р.Г. К проблеме константности восприятия. — «Вопросы психологии», 1961, №4.

Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения. — Тбилиси, 1972.

Петровский А.В. История советской психологии. — М., 1967.

Петровский В.А. Эмоциональная идентификация в группе и способ ее выявления. — В сб.: К вопросу о диагностике личности в группе. — М., 1973.

Петровский В.А. Активность субъекта в условиях риска. Канд. дис. — М., 1977.

Прангишвили А.С. Исследования по психологии установки. — Тбилиси, 1967.

Прангишвили А.С. Установка и деятельность. — «Вопросы психологии», 1972, №1.

Прангишвили А.С. Проблема установки на современном уровне разработки грузинской психологической школы. —В сб.: Психологические исследования. — Тбилиси, 1973.

Прангишвили А.С. Психологические очерки. — Тбилиси, 1975.

Прибрам К. Языки мозга. — М., 1975.

Пруст М. По направлению к Свану. — М., 1973.

Пушкин В.П. О некоторых принципиальных вопросах психологии и кибернетики. — «Вопросы психологии», 1967, №1.

Рейтман У. Познание и мышление. Моделирование на уровне информационных процессов. — М., 1968.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1946.

Рудик П.А. Обсуждение докладов по проблеме установки на совещании по психологии 1—6 июля 1955 г. — «Вопросы психологии», 1955, №6.

Сеченов И.М. Кому и как разрабатывать психологию. — В кн.: Избранные философские и психологические произведения. — М., 1947.

Смирнов А.А. О влиянии направленности и характера деятельности на запоминание. — В сб.: Психология. — Тбилиси, 1945.

Соколов Е.Н. Нервная модель стимула и ориентировочный рефлекс. — «Вопросы психологии», 1960, №4.

Соколова Е.Т. Мотивация и восприятие в норме и патологии. — М., 1976.

Соколова Е.Т. О психологическом содержании понятия «когнитивный стиль» и его использовании в исследовании личности. — В сб.: Личность и деятельность (тез. докладов к V Всесоюзному съезду психологов). — М., 1977.

Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников. — М., 1976.

Тинберген Н. Поведение животных. — М., 1969.

Титченер Э. Учебник психологии. — М., 1914.

Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности. М., 1969.

Тондзе И.А. Опыт экспериментального изучения первичной установки. Канд. дис. М., 1974.

Толстой Л.Н. Собр. соч., т. 8. М.

Узнадзе Д.Н. Индивидуальность и ее генезис. — «Сахалхо газети», 1910, №101, 102 (на груз. яз.).

Узнадзе Д.Н. «Impersonalia». — «Чвени мецниереба», 1923, №1 (на груз. яз).

Узнадзе Д.Н. Основы экспериментальной психологии, т. 1, 2. — Тбилиси, 1825 (на груз. яз.).

Узнадзе Д.Н. Общая психология. — Тбилиси, 1940 (на груз. яз.).

Узнадзе Д.Н. Основные положения теории установки. — В кн.: Экспериментальные основы психологии установки. — Тбилиси, 1961.

Узнадзе Д.Н. Психология деятельности. — В сб.: Психологические исследования. — М., 1966.

Узнадзе Д.Н. Формы поведения человека. — В сб.: Психологические исследования. — М., 1966.

Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. — В сб.: Психологические исследования. — М., 1966.

Ухтомский А.А. Собр. соч., т. I. — Л., 1950.

Ухтомский А.А. Письма. — «Новый мир», 1973, №1.

Фейгенберг И.М. Вероятностное прогнозирование в деятельности мозга. — «Вопросы психологии», 1963, №2.

Фрейд З. Я и Оно. — М., 1924.

Фрейз З. Психопатология обыденной жизни. — М., 1925.

Хачапуридзе Б.И. Проблемы и закономерности действия фиксированной установки. — Тбилиси, 1962.

Ходжава З.И. Проблема навыка в психологии. — Тбилиси, 1960.

Цинцадзе Г.И. К критике философских основ психологии установки (К. Марбе). — Тбилиси, 1964 (на груз. яз.).

Чхартишвили Ш.Н. Некоторые спорные проблемы психологии установки. — Тбилиси, 1971.

Шерозия А.Е. К проблеме сознания и бессознательного психического, т. I. — Тбилиси, 1969.

Шерозия А.Е. К проблеме сознания и бессознательного психического, т. II. — Тбилиси, 1973.

Эйнштейн А. Принципы теоретической физики. — В сб.: Физика и реальность. — М., 1965.

Эльконин Д.Б Проблема установки, ее теория и факты. — «Вопросы психологии», 1957, №3.

Энген Т. Психофизика. Различение и обнаружение. — В сб.: Проблемы и методы психофизики. — М., 1974.

Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. — В сб.: Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975.

Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. — М., 1974.

Allport F.H. Theoris of perception and the concept of structure. — N. Y., 1955.

Allport G.W. Attitudes. — In.: Murchinson C. (Ed.). Handbook of social psychology. — N. Y., 1935.

Boring E.G. A history of exsperimental psychology. — N. Y., 1950.

Broadbent D. E. Stimulus set and response set: Two kinds of selective attention. — In: Attention: Contemporary theory and analysis. — N. Y., 1970.

Brown W.P. Conceptions of perceptual defence. Cambridge, 1961.

Bruner J.S. Personality dynamic and the process of perceiving. — In: Blake & Ramsey (Eds.). Perception: An approach to personality. — N. Y., 1951.

Bruner J.S. On perceptual readiness. — «Psychol. Rev.», 1957, v. 64, №2.

Bruner J.S. Minturn A.L. Perceptual identification and the Perceptual organization. — «J. genet. Psychol.», 1955, v. 55.

Brunswick E. Perception and representative design of psychological experiments. — Berkly — Los-Angelos, 1956.
Dashiell J.F. A neglected fourth dimension to psychological research. — «Psychol. Rev.», 1940, v. 47.
Davis R.C. The psychophysiology of set. — In: Harriman (Ed). Twentieth-century psychology. — N. Y., 1946.
English H.B., English A.C. Psychological and psychoanalytical terms. — N. Y., 1958.
Erdeli M.H. A new look at the New Look: Perceptual defence and vigilance. — «Psychol. Rev.», 1974, v. 81, №1.
Forgus R.H. Perception. The basic process in cognitive behavior. — N. Y., 1966.
Fraisse P. Le role des attitudes dans la perception. — In: Les Attitude. — Paris, 1961.
Freeman G.L. The problem of set. — «Amer. J. Psychol.», 1939, v. 52.
Freeman G.L. Discussion: «Central vs. peripherical» locus of set: a critigue of the Mowrer, Raymon ahd Riss demonstration. — «J. exp. Psychol.», 1940, v. 26.
Gibson J.J. A critical review of the concept of set in contemporary experimental psychology. — «Psychol. Bull.», 1941, v. 38.
Gibson J.J. Perception of visual world. — N. Y., 1930.
Haber R.N. Nature of the effect of set on perception. — «Psychol. Rev.», 1966, v. 73, №4.
Hall C.S., Lindzey G. Theories of personality. — N. Y., 1970.
Hebb D.O. The organization of dehavior. A. Neuropsychological theory. — N. Y., 1949.
Herzog R.L., Unruch W.R. Toward a unification of Usnadze theory of set and Western theories of human functioning. — In: Psychological Investigations. — Tbilisi, 1973.
Hritzuk J., Jansen H.A. A comparison of Ustanovka and Einstellung: Usnadze und Luchins. — In: Prangishvily A.S. (Ed.). Psychological Investigations. — Tbilisi, 1973.
Humphrey G. Thinking. — N. Y., 1963.
Kahneman D. Attention and effort. — N. Y., 1973.
Katz D., Stotland E. A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. — In: Koch S. (Eд.). Psychology: A study of science. — N. Y., 1959.
Koffka K. Über Latente Einstellung. Bericht uber den IV. Kongress für exper. — «Psychol. in Insbruck», 1910.
Külpe O. Versuche über Abstraction. — «Ber. J. Kongr. Exp. Psychol.» — Berlin, 1904.
Lewin K. Vorsats, Wille und Beduffnis. — Berlin, 1926.
Lewin K. A dynamic theory of personality. — N. Y., 1935.
Luchins A.S. Mechanisation in problem solving. — «Psychol. Monogr.», 1942, v. 54.
Luchins A.S., Luchins E.H. Rigidity of behavior. A variational approach to the effect of Einstellung. — Oregon, 1959.
Luchins A.S., Luchins E.H. The role of thinking and surveyability on Einstellung effect. — In: *Prangishvily A.S.* (Ed.). Psychological Investigation. — Tbilisi, 1973.
Mackworth J.F. Vigilance and Attention. — Baltimore, 1970.
McGuire W.J. The nature of attitude and attitude change. — In: *Lindzey G. & Aronson E.* (Eds.). Handbook of social psychology. — N. Y., 1969, v. 3.
McGuire W.J. Attitudes. — In: Encyclopedia Britannica. L., 1974, v. 2.

Meumann E. Beobachtungen über differenzierte Einstellung bei Gedachnisversuchen. — «Z. F. Pädag. Psychol.», 1912, ‡13.

Moscovici S. L'attitude: théories et recherches autour d'un consept et d'un phénomène. — «Bulletin du C. E. R. P.», 1962 — XI. v. 2. 3.

Mowrer O.R., Rayman N.N. Bliss E.L. Preparatory set (expectancy) and experimental demonstration of its «centrai» locus. — «J. exp. Psychol.», 1940, v. 26.

Ostrom T.M. The emergence of attitude theory: 1930 — 1950. — In: *Greenwald A.G., Brok T.C.* and *Ostrom T.M.* (Ed.). Psychological foundations of attitudes. — N. Y., 1968.

Paillard J. Les attitudes dans la Motricité. — In: Les attitudes. — Paris, 1961.

Postman L., Crutchfield B.S. The interaction of need, set and stimulus structure in cognitive task. — «Amer. J. Psychol.», 1952, v. 65.

Rokeach M. The nature of attitudes. — In: Inrenational Encyclopedia of the Social Sciences. — N. Y., 1968.

Siipola E.M. A group study of some effects of preparatory set. — «Psychol. Monogr.», 1935, v. 46.

Solley Ch.M., Murphy G. Development of the perceptuai world. — N. Y., 1960.

Tolman E.C. Behavior and psychological man. Los-Angelos, 1958.

Van de Geer J.P. A psychological study of problem solving. Netherlands, 1957.

Vinacke W.E. The psychology of thinking. — N. Y., 1952.

Woodworth R.S. Schlosberg H. Experimental psychology. — N. Y., 1958.

2. На перекрестке путей к изучению психики человека: бессознательное, установка, деятельность

Может ли анализ сферы бессознательного на основе такой категории советской психологии, как категория деятельности, углубить представления о природе неосознаваемых явлений? И есть ли вообще необходимость в привлечении к анализу сферы бессознательного этой категории?

Чтобы ответить на этот вопрос, попробуем провести мысленный эксперимент и взглянем глазами участников первого симпозиума по проблеме бессознательного (1910) на прошедший по этой же проблеме симпозиум в Тбилиси (1979). По-видимому, Г.Мюнстерберг, Т.Рибо, П.Жане, Б.Харт не почувствовали бы себя на этом симпозиуме чужими. Г.Мюнстерберг, как и в Бостоне (1910), разделил бы всех участников на три группы: широкую публику, врачей и психофизиологов. Представители первой группы говорят о космическом бессознательном и о сверхчувственных способах общения сознаний. Врачи обсуждают проблему роли бессознательного в патологии личности, прибегая к различным вариантам представлений о раздвоении сознания, расщепления «я». Физиологи же утверждают, что бессознательное есть не что иное как продукт деятельности мозга. Лишь положения двух теорий оказались бы совершенно неожиданными для Г.Мюнстерберга. Это — теория установки Д.Н.Узнадзе и теория деятельности Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурия. Принципиальная новизна состоит прежде всего в исходном положении этих концепций: *для того, чтобы изучить мир психических явлений, нужно выйти за их пределы и найти такую единицу анализа психического, которая сама бы к сфере психического не принадлежала.*

Если это требование не соблюдается, то мы возвращаемся к ситуации бостонского симпозиума. Дело в том, что

пытаться понять природу неосознаваемых явлений либо только из них самих, либо исходя из анализа физиологических механизмов или субъективных явлений сознания — это все равно, что пытаться понять природу стоимости из анализа самих денежных знаков [1,93]. В натуре индивида можно, разумеется, обнаружить те или иные динамические силы, импульсы, побуждающие к поведению. Однако, как показывает весь опыт развития общепсихологической теории деятельности (см.А.Н.Леонтьев,1983; С.Л.Рубинштейн,1973), лишь анализ системы деятельности индивида, реализующей его жизнь в обществе, может привести к раскрытию содержательной характеристики многоуровневых психических явлений. С предельной четкостью эта мысль выражена А.Н.Леонтьевым. Он пишет: «Включенность живых организмов, системы процессов их органов, их мозга в предметный, предметно-дискретный мир приводит к тому, *что система этих процессов наделяется содержанием, отличным от их собственного содержания, содержанием, принадлежащим самому предметному миру*.

Проблема такого «наделения» порождает предмет психологической науки!» [20, 261].

Любые попытки понять содержание и функции сознания, бессознательного, установки вне контекста реального процесса жизни, взаимоотношений субъекта в мире с самого начала обессмысливают анализ этих уровней отражения действительности. Рассматривать сознание, бессознательное и установку вне анализа деятельности — это значит сбрасывать со счетов ключевой для понимания механизмов управления любой саморазвивающейся системы вопрос, поставленный Н.А. Бернштейном: «...*для чего*,существует то или иное приспособление в организме...»? (см. [326]). Психика в целом, сознание и бессознательное в частности представляют собой возникшие в ходе приспособления к миру функциональные органы деятельности субъекта. Эволюция деятельности живых существ привела к появлению сознания и бессознательного, как качественно отличающихся уровней ориентировки в действительности. Для обслуживания деятельности они с необходимостью появились; вне деятельности их просто не существует. Поэтому-то логическая операция их изъятия из процесса взаимоотношений субъекта с действительностью перекрывает дорогу к изучению закономерностей осознаваемых и неосознаваемых психических явлений. Одним из следствий подобной

операции является то, что исследователи бессознательного до сих пор ограничиваются чисто отрицательной характеристикой этой сферы психических явлений. «Что такое бессознательное?» — спрашиваете вы и получаете из всех психологических словарей ответ, который, если отбросить многочисленные вариации, сводится к следующему: «Бессознательное... характеристика любой а́ктивности или психической структуры, которую индивид не осознает» (Инглиш, 1958, с. 569).

Подобный ответ — это не только безобидная тавтология, подчиненная формуле «бессознательное — это то, что не осознается». В этом определении полностью отсутствует указание на то, что детерминирует неосознаваемые явления. За данной дефиницией бессознательного проступает хорошо известный образ обитающего в сознании гомункулюса, который пристально разглядывает одни развертывающиеся в психической жизни события, а на другие закрывает глаза. Приблизиться же к пониманию природы бессознательного можно лишь при том условии, что будут выделены детерминирующие бессознательное различные обстоятельства жизнедеятельности человека — побуждающие субъекта предметы потребностей (мотивы), преследуемые субъектом цели, имеющиеся в ситуации средства достижения этих целей, многочисленные, не связанные прямо с решаемой человеком задачей, изменения стимуляции и т.п. О необходимости выделения детерминирующих неосознаваемые процессы явлений действительности прозорливо писал С.Л. Рубинштейн: «...Бессознательное влечение — это влечение, предмет которого не осознан. Осознать свое чувство — значит не просто испытать связанное с ним волнение, а именно соотнести его с причиной и объектом, его вызвавшим». (Рубинштейн, 1956, 160). Тем самым, как минимум, в определение бессознательного должны быть включены те детерминанты, принадлежащие предметному миру, которые определяют содержание этой формы отражения действительности. Тогда первоначальная дефиниция бессознательного примет следующий вид: «*Бессознательное представляет собой совокупность психических процессов, детерминируемых такими явлениями, действительности, о влиянии которых на его поведение субъект не отдает себе отчета*». Подчеркнем, что в эту первоначальную характеристику бессознательного указание на то, что субъект не отдает себе отчета о детерминан-

тах поведения, вводится лишь как указание на тот рабочий прием, через который психолог узнает о бессознательном, а не раскрывающая природу этой формы отражения особенность. Для выявления сущностной позитивной характеристики бессонательного необходимо обратиться прежде всего к двум специфическим чертам бессознательного. Первая из этих черт — *нечувствительность к противоречиям*: в бессознательном действительность переживается субъектом через такие формы уподобления, отождествления себя с другими людьми и явлениями, как непосредственное эмоциональное вчувствование, идентификация, эмоциональное заражение, объединение в одну группу порой совершенно различных явлений через «сопричастие» (классический пример Л. Леви-Брюля о том, что индейцы бразильского племени бероро отождествляют себя с попугаями арара), а не познается им через выявления логических противоречий и различий между объектами по тем или иным существенным признакам. И вторая черта — *вневременной характер* бессознательного: в бессознательном прошлое, настоящее и будущее сосуществуют, объединяются друг с другом в одном психическом акте, а не находятся в отношении линейной необратимой последовательности. Причудливые сцепления событий в сновидениях и фантазмах; спрессованность прошлого, настоящего и будущего в некоторых клинических симптомах и проявлениях повседневной жизни в одно, не знающее причинных связей видение мира — все это отнюдь не мистические, а реальные факты. И весь вопрос заключается в том, как подойти к этим фактам.

Если исходно взять за образец закономерности сознания, в частности, подчиненность некоторых видов понятийного рационального мышления формальной логике, то указанные факты будут восприняты как еще один аргумент в пользу чисто негативной дефиниции бессознательного по отношению к сознанию: в сфере сознания господствует логика; бессознательное — царство алогичного, иррационального и т.п. Подобное восприятие указанных выше феноменов исходит из такой типичной установки позитивистского мышления, как эгоцентризм в познании сложных социально-культурных и психических явлений. Ведь именно эгоцентризм, и в первую очередь, такая его форма как «европоцентризм», заставляет принимать логику европейского мышления за образец и превращать ее в нату-

ральную, естественную характеристику сознания, при этом благополучно забывая, что сама эта формальная логика есть культурное приобретение. А если *логика не дана* сознанию от природы, а *задана* культурой, то правомерно и применительно к сознанию допустить наличие нескольких сосуществующих логик. Несмотря на фундаментальные исследования Л.С. Выготского, А.Р.Лурия (1930) и Леви-Брюля (1930), посвященные анализу мышления в разных культурах, шоры европоцентризма вынуждают одномерно плоско трактовать не только закономерности бессознательного, но и сознания. Однако на этом приключения позитивистской мысли, попавшей в рабство эгоцентризма, не заканчиваются. Изучению качественного своеобразия бессознательного препятствует еще одна форма научного эгоцентризма, названная нами «эволюционный снобизм». Исходя из «эволюционного снобизма», исследователи нередко расценивают формы психического отражения, предшествующие сознанию, как более примитивные, архаичные и т.п. Так, даже если на словах признается, что функционирование бессознательного не просто алогично, а подчинено иной логике, то эта логика интерпретируется как архаичная [19]. Таким образом, вновь осуществляется возврат к чисто негативному пониманию бессознательного по отношению к сознанию. Из-за «эволюционного снобизма» такие проявления бессознательного в детском мышлении, как его аутистический характер, слабость интроспекции, нечувствительность к противоречиям [26], воспринимаются как алогичность инфантильных форм мышления, их примитивность, в отличие от форм понятийного мышления и т.п. А эти инфантильные формы — не примитивнее и не грубее. Они — другие, иные, чем те, которые присущи сознанию.

Если мы с самого начала нацелим свои поиски на выявление качественного своеобразия неосознаваемых форм психического отражения и сумеем преодолеть косность научного эгоцентризма, то увидим, что указанные выше феномены и такие характеристики бессознательного, как отсутствие противоречий и вневременной характер, свидетельствуют не об ущербности, алогичности бессознательного, а об *иной* его *логике*, или, точнее, *об иных логиках*, стоящих за всеми этими проявлениями. Причем, иных логиках не в смысле их архаичности и таинственности в стиле С. Леклера [19], а иных логиках функционирования бессознатель-

ного в деятельности субъекта, обеспечивающих полновесный адаптивный эффект.

Существует ли такой критерий, который бы позволил отнести самые различные проявления бессознательного к одному общему классу явлений, выявить их функциональное значение в процессе регуляции деятельности субъекта и дать их позитивную характеристику по отношению к сознанию? Давайте повнимательнее вглядимся в такие, казалось бы, не связанные друг с другом феномены, как аутизм детского мышления, слабость интроспекции, нечувствительность к противоречиям. Давайте прибавим к этому пестрому ряду такие факты, как «...особая продуктивность неоречевленной (неосознаваемой, предречевой) мысли, проявляющаяся во «внезапных» решениях...; неоднократно подвергавшаяся изучению в клинике шизофрении (Б.В. Зейгарник и др.) причудливость, множественность, разнообразие, «странность» смысловых связей (легкое увязывание всего со всем, феномен «смысловой опухоли» и т.п.) как бы высвобождаемых в условиях распада нормально вербализуемой мыслительной деятельности; оправданность применяемой иногда очень оригинальной методики и т.н. «мозгового штурма», при которых нахождение оригинальных решений обсуждаемой проблемы достигается путем стимуляции генеза множества «недодуманных до конца», не оречевленных полностью проектов решения и т.п.» [7, 741]. За всеми этими феноменами просматривается один позволяющий отнести их к общему классу критерий. И слабость интроспекции, и нечувствительность к противоречиям, и запрет на рефлексию в методике «мозгового штурма», и аутизм... — звенья одной цепи, главным стержнем которой является *отсутствие противопоставленности в неосознаваемых формах психического отражения субъекта и окружающей его действительности. В неосознаваемом психическом отражении мир и субъект образуют одно неделимое* целое. На наш взгляд, слитность субъекта и мира в неосознаваемом психическом отражении представляет собой сущностную характеристику всей сферы бессознательного, конкретными выражениями, проявлениями которой служат перечисленные выше факты. Так, например, причина слабости интроспекции ребенка лежит в невыделенности его «Я» из окружающей действительности. Нечувствительность к противоречиям как в инфантильных формах мышления, так и в сновиде-

ниях имеет в своей основе ту же самую причину — отсутствие противопоставления в этих формах психической реальности субъекта и окружающего его мира. Ведь действительность сама по себе не знает логических противоречий. Причина эффективности методики «мозгового, штурма» — своеобразное уравнивание в неосознаваемых формах психического отражения самых невероятных, «безумных» вариантов и привычных вариантов решения задачи вследствие установки на полное снятие любого контроля по отношению к своим высказываниям и таким образом слияния своего «я» с процессом решения задачи. Перечень феноменов, глубинная причина которых лежит в нерасчлененности субъекта и действительности, можно было бы продолжить. Но уже из сказанного следует, что выделенная нами характеристика бессознательного позволяет объяснить сходство внешне не связанных между собою явлений и дать общую позитивную характеристику неосознаваемой формы психического отражения. Качественное отличие этой формы психического отражения от сознания проявится еще более явно, если мы напомним, что сознание представляет собой «...отражение предметной действительности в ее отделенности от наличных отношений к ней субъекта... В сознании образ действительности не сливается с переживанием субъекта: в сознании отражаемое выступает как «предстоящее субъекту» [20, 237]. Та же характеристика сознания красочно описывается Д.Н. Узнадзе при анализе специфики механизма объективации. Функция присущего только человеку механизма объективации, по выражению Д.Н. Узнадзе, проявляется в том, что человек видит, что существует мир и он в этом мире [29, 452]. Итак, отраженные в сознании предметы и явления мира отделены от наличных отношений субъекта к действительности; отраженные в бессознательном события окружающего мира слиты в одном узле с наличными отношениями субъекта в действительности, образуют одно нераздельное целое с этими отношениями. Каждый из этих уровней психического отражения вносит свой вклад в регуляцию деятельности субъекта; каждый из этих уровней приспособлен для решения своего специфического класса жизненных задач. Так, благодаря слитости субъекта с миром в бессознательном, субъект непроизвольно воспринимает мир и запоминает его, не отдавая себе отчета об этом. Однако регуляцией непроизвольных непреднамеренных актов, а также авто-

матизированных видов поведения тип жизненных задач, для которых необходимо бессознательное, функция бессознательного не исчерпывается. Упоминаемые выше проявления продуктивности доречевого мышления недвусмысленно говорят о том, что бессознательное, не зная «логики» сознания, именно в силу этого незнания открыто бесконечному количеству «иных логик» действительности, которые еще пока не стали достоянием цивилизации.

При анализе сферы бессознательного в контексте общепсихологической теории деятельности открывается возможность ввести содержательную характеристику этих качественно отличных классов неосознаваемых явлений, раскрыть функцию этих явлений в регуляции деятельности и проследить их генезис. Если, опираясь на положения школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия, бросить взгляд на историю становления взглядов о бессознательном, то мы увидим, что разные аспекты проявлений бессознательного разрабатывались при анализе четырех следующих проблем: проблемы передачи опыта из поколения в поколение и функции этого опыта в социально-типическом поведении личности как члена или иной общности; проблемы мотивационной детерминации поведения личности; проблемы непроизвольной регуляции высших форм поведения и автоматизации различных видов деятельности субъекта; проблемы поиска диапазона чувствительности органов чувств. На основании анализа этих проблем представляется, на наш взгляд, возможным выделить четыре особых класса проявлений бессознательного: надындивидуальные надсознательные явления; неосознаваемые побудители поведения личности (неосознаваемые мотивы и смысловые установки); неосознаваемые регуляторы способов выполнения деятельности (операциональные установки и стереотипы); неосознаваемые резервы органов чувств (подпороговые субсенсорные раздражители).

Далее мы попытаемся выделить те направления, в которых шло исследование этих классов неосознаваемых явлений, дать краткое описание основных особенностей каждого класса и показать, что в каждом из этих классов проявляется основная черта бессознательного — слитость субъекта и мира в неосознаваемом психическом отражении.

1. Надындивидуальные надсознательные явления

Начнем с описания надындивидуальных надсознательных явлений, поскольку, во-первых, эти явления всегда были покрыты туманом таинственности и служили почвой для самых причудливых мифологических построений; во-вторых, именно на примере этих явлений наиболее рельефно открывается социальный генезис сферы бессознательного в целом.

С нашей точки зрения, реальный факт существования класса надсознательных надындивидуальных явлений предстает в разных ипостасях во всех направлениях, затрагивающих проблему передачи опыта человечества из поколения в поколение или пересекающуюся с ней проблему дискретности — непрерывности сознания [25].

Для решения этой фундаментальной проблемы привлекались такие понятия, как «врожденные идеи» (Р. Декарт), «архетипы коллективного бессознательного» (К. Юнг), «космическое бессознательное» (Судзуки), «космическое сознание» (Э. Фромм), «бессознательное как речь Другого» (Ж. Лакан), «коллективные представления» (Э. Дюргейм, Л. Леви-Брюль) и «бессознательные структуры» (К. Леви-Стросс, М. Фуко).

Принципиально иной ход для решения этой проблемы предлагается в исследованиях выдающегося мыслителя В.И. Вернадского. Если все указанные авторы, будь то Р. Декарт, Э. Фромм или К. Юнг, в качестве точки отсчета для понимания надындивидуальных надсознательных явлений избирают отдельного *индивида*, то В.И. Вернадский видит источник появления нового пласта реальности в коллективной бессознательной работе *человечества*. Он называет этот пласт реальности — ноосферой. Под влиянием научной мысли и человеческого труда биосфера переходит в новое состояние — в *ноосферу*, отмечает В.И. Вернадский [11, 19]; Однако и идеи В.И. Вернадского о ноосфере, несмотря на подчеркивание им социального, материального характера возникновения ноосферы, до сих пор с большим трудом пробивают себе дорогу в мышлении современных ученых и порой воспринимаются как изящная фантазия.

А вопросы о природе надындивидуальных надсознательных явлений так и остаются только вопросами. Как проникнуть во все эти надындивидуальные бессознательные структуры? Каково их происхождение? В большинстве

случаев ответ на эти вопросы очень близок к их сказочному решению в «Синей птице» Мориса Метерлинка. В этой волшебной сказке добрая фея дарит детям чудодейственный алмаз. Стоит лишь повернуть этот алмаз, и люди начинают видеть скрытые души вещей. Как и в любой настоящей сказке, в этой сказке есть большая правда. Окружающие людей предметы человеческой культуры действительно имеют «душу». И «душа» эта — не что иное, как поле значений, существующих в форме опредмеченных в процессе деятельности в орудиях труда схем действия, в форме ролей, понятий, ритуалов, церемоний, различных социальных символов норм, социальных образцов поведения [20].

Надсознательные явления, действительно, имеют социальное происхождение. В их основе лежит объективно существующая и являющаяся продуктом совместной деятельности человечества система *значений* (А.Н. Леонтьев), опредмеченных в той или иной культуре в виде различных схем поведения, социальных норм и т.п. *Надсознательные явления представляют собой усвоенные субъектом как членом той, или иной группы образцы типичного для данной общности поведения и познания, влияние которых на его деятельность актуально не осознается субъектом и не контролируется им.* Эти образцы (например, этнические стереотипы), усваиваясь через такие механизмы социализации, как подражание и идентификация, определяют особенности поведения субъекта именно как представителя данной социальной общности, то есть социально-типические особенности поведения, в проявлении которых субъект и группа выступают как одно неразрывное целое. В советской психологии представления о «надсознательном» и его роли в творческой деятельности развиваются М.Г. Ярошевским (1978), который показывает, что творческая активность ученого детерминируется присущими его научной группе или науке его времени в целом надсознательными категориальными установками аппарата познания, воплощающимися в выдвигаемых ученым гипотезах и проектах их решения.

Таким образом, идеи о потоке сознания, об архетипах коллективного бессознательного и т.п. имеют вполне земную основу. За всеми этими представлениями стоит реальный факт существования надындивидуального надсознательного, имеющего четко прослеживаемый социальный генезис и представляющего собой усваиваемые субъектом

образцы поведения и познания, порожденные всей совокупной деятельностью человечества.

2. Неосознаваемые побудители деятельности (неосознаваемые мотивы и смысловые установки личности)

Неосознаваемые побудители деятельности личности всегда были центральным предметом исследования в традиционном психоанализе. Они принимают участие в регуляции деятельности, выступая в виде смысловых установок. Не пересказывая здесь развиваемых нами представлений об иерархической уровневой природе установок как механизмов стабилизации «цементирования» деятельности личности, напомним лишь, что в соответствии с основными структурными единицами деятельности (деятельность, действие, операция) выделяются уровни смысловых, целевых и операциональных установок, а также уровень психофизиологических механизмов установки (Асмолов, 1979). Общая функция установок любого уровня в регуляции деятельности характеризуется тремя следующими моментами: а) установка определяет устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности и выступает как механизм стабилизации деятельности личности, позволяющий сохранить ее направленность в непрерывно изменяющихся ситуациях; б) установка освобождает субъекта от необходимости принимать решения и произвольно контролировать протекание деятельности в стандартных, ранее встречавшихся ситуациях; в) (фиксированная) установка может выступать в качестве фактора, обусловливающего инерционность, косность динамики деятельности и затрудняющего приспособление к новым ситуациям.

Таковы основные особенности функции установок любого уровня в регуляции деятельности. И об этих особенностях мы можем сегодня говорить как о научно обоснованном факте, благодаря фундаментальным исследованиям Д.Н. Узнадзе и его школы. Что же касается специфических проявлений смысловых, целевых и операциональных установок в деятельности, то они определяются прежде всего тем, какое содержание — личностный смысл или значение (А.Н. Леонтьев) — выражает установка в деятельности субъекта. И здесь еще раз хочется выделить одно положение, без которого мы будем постоянно путаться при рас-

смотрении в одной связке категорий «установка» и «бессознательное», «установка» и «сознание», «установка» и «деятельность». Для более явного выявления связи между всеми этими категориями необходимо всегда помнить весьма полезное, введенное в лингвистике, различение: план содержания и план выражения. Установка как готовность к реагированию есть своего рода носитель, *форма выражения* того или иного содержания в деятельности субъекта. Если фактор, приводящий к актуализации установки, осознается субъектом, то установка, соответственно, выражает в деятельности это осознаваемое содержание. В тех же случаях, когда какой-либо объективный фактор деятельности, например, мотив деятельности, не осознается, то актуализируемая им смысловая установка выражает в деятельности неосознаваемое содержание, в случае смысловой установки — вытесняемый субъектом личностный смысл происходящих событий.

Итак, *ко второму классу проявлений бессознательного относятся неосознаваемые мотивы и смысловые установки — побуждения и нереализованные предрасположенности к действиям, детерминируемые тем желаемым будущим, ради которого осуществляется деятельность и в свете которого различные поступки и события приобретают личностный смысл.* О существовании этого класса явлений стало известно благодаря исследованиям отсроченного постгипнотического внушения, приводящего к выполнению действия, импульс которого не известен самому совершившему это действие после выхода из гипнотического состояния человеку. Подобные явления в психопатологии описывались как раздвоение сознания, симптомы отчуждения частей собственного тела, выполняемых в сомнабулическом состоянии действий при истерии, определяемые «отщепленными» от сознания личности побуждениями. Эти явления были обозначены термином «подсознательное» (П. Жане). Впоследствии для объяснения природы этих явлений, а затем и для понимания разноуровневых мотивационных структур личности в целом основателем психоанализа З. Фрейдом было введено понятие бессознательное в узком смысле слова — «динамическое вытесненное бессознательное». Под бессознательным понимались нереализованные влечения, которые из-за их конфликта с социальными запросами общества не допускались в сознание или изгонялись, отчуждались из него с помощью тако-

го защитного механизма психики как вытеснение. Будучи вытеснены из сознания личности, эти влечения образуют сферу бессознательного — скрытые аффективные комплексы, предрасположенности к действиям, активно воздействующие на жизнь личности и проявляющиеся порой в непрямых символических формах (юморе, сновидениях, забывании имен и намерений, обмолвках и т.п.). Существенная и часто выпускаемая из виду черта динамических проявлений бессознательного состоит в том, что осознание личностью причинной связи нереализованных влечений с приведшими к их возникновению в прошлом травматическими событиями не приводит к исчезновению переживаний, обусловленных этими влечениями (например, страхов), так как узнанное субъектом воспринимается им как нечто безличное, чуждое, происходящее не с ним. Эффекты бессознательного в поведении устраняются только в том случае, если вызвавшие их события переживаются личностью совместно с другим человеком (например, в психоаналитическом сеансе) или с другими людьми (групповая психиатрия), а не только узнаются ею. Особо важное значение для понимания этого класса проявлений бессознательного и приемов его перестройки имеют феномены и механизмы бессознательного в межличностных отношениях, связанных с установлением эмоциональной интеграции, психологического слияния взаимодействующих людей в одно нераздельное целое (см. Бассин, 1982). К этим феноменам относятся эмпатия, первичная идентификация (неосознанное эмоциональное отождествление с притягательным объектом, например, младенца с матерью), трансфер (возникающий в психоаналитическом сеансе перенос нереализованных стремлений пациента на психоаналитическое принятие ими друг друга), эмоциональное единение, некритическое принятие ими друг друга), проекция (неосознанное наделение другого человека присущими данной личности желаемыми или нежелаемыми свойствами). Во всех этих проявлениях бессознательного побуждающий субъекта мир и сам субъект представляют одно неразрывное целое.

Личностные смыслы, «значения-для-меня» тех или иных событий мира составляют как бы сердцевину описываемого класса неосознаваемых явлений — класса неосознаваемых мотивов и смысловых установок [32, 4].

Явления этого класса не могут быть преобразованы под

влиянием тех или иных односторонних вербальных воздействий. Это положение, основанное на целом ряде фактов, полученных в экспериментальных исследованиях А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца (1945), Е.В. Субботского (1977) и др., в свою очередь, вплотную подводит нас к особенности смысловых образований, определяющей методические пути их исследования. Эта особенность состоит в том, что *изменение смысловых образований всегда опосредствовано изменением самой деятельности субъекта* [5]. Именно учет этой важнейшей особенности смысловых образований (системы личностных смыслов и выражающих их в деятельности смысловых установок) позволяет пролить свет на некоторые метаморфозы в развитии психоанализа, объяснение которых выступает как своего рода проверка предлагаемой нами классификации.

Во-первых, неэффективность психотерапии, ограничивающейся чисто вербальными односторонними воздействиями, то есть той терапии, которую столь ядовито высмеял еще З. Фрейд в своей работе «О «диком» психоанализе» (1923), как раз и объясняется тем, что по самой своей природе смысловые образования нечувствительны к вербальным воздействиям, несущим чисто информативную нагрузку. Повторяем, что смыслы изменяются только в ходе реорганизации деятельности, в том числе и деятельности общения, в которой происходит «речевая работа» (Ж. Лакан). Не случайно поэтому Жак Лакан, выдвинувший лозунг «Назад к Фрейду», перекликается в этом пункте с основоположником психоанализа, замечая: «Функция языка заключается не в информации, а в побуждении. Именно ответа другого я ищу в речи. Именно мой вопрос констатирует меня как субъекта» (Ж. Лакан, цит. по Автономовой, 1978). Иными словами, только деятельность, в том числе и деятельность общения, выражающая те или иные смыслообразующие мотивы и служащая основой для эмоциональной идентификации с Другим, может изменить личностные смыслы пациента. Во-вторых, в неэффективности влияния указанного типа вербальных воздействий на сферу смыслов — воздействий, которыми часто подменяется диалог между психоаналитиком и пациентом, — следует искать, на наш взгляд, одну из причин явно наметившегося сдвига от индивидуальных методов к групповым методам психотерапии, например, к таким методам, как психодрама, Т-группы и т.п., в которых так или иначе ре-

конструируется деятельность, приводящая в конечном итоге к изменению личностных смыслов и выражающих их в деятельности смысловых установок.

Подытоживая представления о природе неосознаваемых побудителей деятельности, об их сущности, перечислим основные особенности динамических смысловых систем личности:

1) производность от деятельности субъекта и его социальной позиции в системе общественных отношений;

2) интенциональность (ориентированность на предмет деятельности: смысл всегда кому-то или чему-то адресован, смысл всегда есть смысл чего-то);

3) независимость от осознания (личностный смысл может быть осознан субъектом, но самого по себе осознания недостаточно для изменения личностного смысла);

4) невозможность воплощения в значениях (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин) и неформализуемость (Ф.В. Бассин).

5) феноменально смысловые образования проявляются в виде кажущихся случайными, немотивированными «отклонений» поведения от нормативного для данной ситуации (например, обмолвки, лишние движения и т.п. (Асмолов, 1979).

3. Неосознаваемые регуляторы способов выполнения деятельности (операциональные установки и стереотипы)

В основе регуляции непроизвольных и автоматизированных актуально неконтролируемых способов выполнения деятельности субъекта (операций) лежат такие проявления бессознательного, как неосознаваемые операциональные установки и стереотипы. Они возникают в процессе решения различных задач (перцептивных, мнемических, моторных, мыслительных) и детерминируются неосознанно предвосхищаемым образом событий и способов действия, опирающимся на прошлый опыт поведения в подобных ситуациях. Динамика возникновения этих актуально-неосознаваемых форм психического отражения красочно описывалась в психологии сознания как переход содержаний сознания из фокуса сознания на его периферию (В. Вундт). Для обозначения разных стадий этих проявлений бессознательного в регуляции деятельности привлекались два круга терминов, фиксирую-

щих либо неосознаваемую подготовку субъекта к действию с опорой на прошлый опыт — «бессознательные умозаключения» (Г. Гельмгольц), «преперцепция» (В. Джемс), «предсознательное» (З. Фрейд), «гипотеза» (Дж. Брунер), «вероятностное прогнозирование» (И.М. Фейгенберг) и т.п.; либо непроизвольный контроль уже развертывающейся активности субъекта — «динамический стереотип» (И.П. Павлов), «схема» (Ф. Бартлетт), «акцептор действия» (П.К. Анохин), и т.п. *Функция этих проявлений бессознательного состоит в том, что субъект может одновременно перерабатывать информацию о действительности на нескольких различных уровнях и сразу совершать целый ряд актов поведения* (запоминать и отыскивать решения задач, не ставя осознанных целей решать и запоминать; обходить препятствия, не утруждая себя отчетом об их существовании; «делать семь дел сразу» и т.п.).

Пожалуй, одна из первых попыток вывести общий закон, которому подчиняются неосознаваемые явления этого класса, принадлежит Клапареду. Он сформулировал закон осознания, суть которого заключается в следующем: чем больше мы пользуемся тем или иным действием, тем меньше мы его осознаем. Но стоит на пути привычного действия появиться препятствию, как возникает потребность в осознании, которая и является причиной того, что действие вновь попадает под контроль со стороны сознания. Однако закон Клапареда описывает лишь феноменальную динамику этого класса явлений. Объяснить же возникновение осознания появлением потребности в осознании — это то же самое, что объяснить происхождение крыльев у птиц появлением потребности летать (Выготский, 1956).

Кардинальный шаг в развитии представлений о сущности неосознаваемых регуляторов деятельности был сделан в советской психологии. Не излагая здесь всего массива экспериментальных и теоретических исследований этого пласта бессознательного, укажем только на те два направления, в которых велись эти исследования.

В генетическом аспекте изучение «предсознательного» было неразрывно связано с анализом проблемы развития произвольной регуляции высших форм поведения человека. «Произвольность в деятельности какой-либо функции является всегда оборотной стороной ее осознания», — писал один из идейных вдохновителей и родоначальников этого направления Л.С. Выготский [12]. В свете изложен-

ного выше понимания бессознательного как формы психического отражения, в которой субъект и мир представляют одно нераздельное целое, особенно очевидной становится необходимость столь жесткого увязывания Л.С. Выготским между собой произвольности и осознанности деятельности человека. Ведь произвольность всегда предполагает *контроль* со стороны субъекта за своим поведением при наличии намерения осуществить желаемый им акт поведения, подчинить то или иное поведение, например, запоминание своей власти. Но для такого контроля, как минимум, необходимо как бы бросить взгляд на свое собственное поведение со стороны, противопоставить себя окружающей действительности. Там, где нет произвольного контроля, там нет противоставления себя миру, а тем самым нет осознания. Проблема произвольности — осознанности поведения была подвергнута глубокому анализу в известных работах по произвольной и непроизвольной регуляции деятельности [15, 16].

В функциональном плане изучение неосознаваемых регуляторов деятельности непосредственно вписывается в проблему автоматизации различных видов внешней и внутренней деятельности. Так, А.Н. Леонтьевым проанализирован процесс превращения в ходе обучения действия, направляемого осознаваемой предвидимой целью, в операцию, условия осуществления которой только «презентируются» субъекту. *В основе осознания*, таким образом, *лежит изменение места предметного содержания в структуре деятельности, являющееся следствием процесса автоматизации — деавтоматизации деятельности*. Это положение радикально отличается от представлений о динамике осознания в интроспективной психологии сознания. Если интроспективный психолог ищет причину изменения состояний сознания внутри самого сознания, то для представителей деятельного подхода к «физиологии активности» ключ к изменению состояний сознания — в самом движении деятельности, ее развитии, ее автоматизации и дезавтоматизации. В ходе процесса автоматизации происходит стирание грани между субъектом и объектом, растворение субъекта в деятельности. Н.А. Бернштейн приводит яркий пример такого слияния субъекта с миром, происходящего в процессе автоматизации деятельности, обращаясь к фрагменту из произведения Л.Н. Толстого «Анна Каренина»: «Чем далее Левин косил, тем чаще

и чаще чувствовал он минуты забытья, при котором уже не руки махали косой, а *сама коса двигала за собой*... полное жизни тело, и как бы по волшебству, без мысли о ней, работа, правильная и отчетливая, делалась сама собой» (Л.Н. Толстой).

В основе функционирования автоматизированных форм поведения лежат операциональные установки и стереотипы. Проведенные с позиции представлений об уровневой природе установки как механизма стабилизации деятельности исследования позволили экспериментально выявить два существенно отличающиеся неосознаваемые формы регуляции автоматизированного поведения [23]. Было показано, что традиционно изучавшиеся классическим методом фиксации установки Д.Н. Узнадзе относятся к так называемым *установкам на целевой признак*, то есть признак сравниваемых устновочных объектов, который с самого начала осознается субъектом. Установки на целевой признак лежат в основе «сознательных операций» (А.Н. Леонтьев), которые возникли вследствие автоматизации действия. Такого рода сознательные операции возникают в ходе неоднократных повторений действия, например, при обучении вождению автомобиля, косьбе или письму. Содержание цели действия, вначале осознаваемое субъектом, занимает в строении другого, более сложного действия место условия его выполнения. Вследствие изменения места цели в структуре деятельности, сдвига цели на условие, происшедшего при автоматизации действия, данное действие превращается в сознательную операцию. По своему происхождению сознательные операции появляются вследствие автоматизации действий; по способу регуляции сознательные операции — потенциально произвольно контролируемые; по уровню отражения — вторично неосознаваемые (при появлении затруднений в ходе их осуществления могут осознаваться); по динамике протекания — гибки, лабильны. Таковы черты сознательных операций. Установки на целевой признак, регулирующие протекания сознательных операций, если говорить в терминологии Д.Н. Узнадзе, исходно принадлежат плану объективации. Иными словами, основной массив экспериментальных исследований школы Д.Н. Узнадзе посвящен изучению особенностей именно этих лишь *вторично неосознаваемых установок*, установок на целевой признак. От вторично неосознаваемых установок на целевой признак принципи-

ально отличаются *операциональные установки на неосознаваемый признак* (иногда говорят «иррелевантный признак»). Эти установки регулируют *приспособительные операции*. Приспособительные операции относятся к реактивному иерархически самому низкому уровню реагирования в структуре деятельности субъекта. Они возникают в процессе непроизвольного подражания или прилаживания, подгонки к предметным условиям ситуации, например, приспособления ребенка к языковым условиям, в результате которого усваиваются различные грамматические формы, используемые в речевом общении. Приспособительные операции характеризуются тремя следующими свойствами: по способу регуляции приспособительные операции — непроизвольны; по уровню отражения — изначально неосознаваемы; по динамике протекания — косны, ригидны. В экспериментальном исследовании М.Б. Михалевской было выявлено, что установки, выработанные на побочный неосознаваемый признак, существенно отличаются от установок на целевой признак по выраженности иллюзии фиксированной установки. Оказалось, что установочный эффект, обусловленный установкой на неосознаваемый признак, гораздо сильнее и потому дольше сохраняется, чем эффект установки на целевой признак [23]. Полученные данные представляют троякий интерес. Во-первых, четко выявлена зависимость основных свойств установки от места установочного признака в структуре деятельности. Во-вторых, показано, что за установками на целевой признак, изучаемыми в школе Д.Н. Узнадзе, стоит иная психологическая реальность, чем за установками на операциональный иррелевантный признак. Эти факты, тем самым, подтверждают положение о существовании разных установок по параметру степени осознанности того признака, на который они фиксируются, и, тем самым, переводят в плоскость экспериментальных исследований старую дискуссию о неосознаваемых и осознаваемых установках [67]. В-третьих, в будущем выделенные установочные эффекты могут быть использованы в качестве лакмусовой бумажки того, с каким уровнем деятельности в экспериментах мы имеем дело — с действием, автоматизировавшимся в сознательную операцию, то есть с пластом активной регуляции в деятельности, или же с приспособительной операцией, выражающей пласт реактивной адаптации субъекта к действительности.

4. Неосознаваемые резервы органов чувств

При анализе проблемы определения порогов ощущения, диапазона чувствительности человека к разным внешним раздражителям были обнаружены факты воздействия на поведение таких раздражителей, о которых он не мог дать отчета (И.М. Сеченов, Г.Т. Фехнер). Для обозначения разных аспектов этих субъективно неосознаваемых подпороговых раздражителей предложены понятия «предвнимания» (У, Найссер) и «субсенсорная область» (Г.В. Гершуни). Процессы «предвнимания» связаны с переработкой информации за пределами произвольно контролируемой деятельности, которая, непосредственно не затрагивая цели и задачи субъекта, снабжает его полным неизбирательным отображением действительности обеспечивая приспособительную реакцию на те или иные еще не распознанные изменения ситуации (например, так называемый феномен «шестого чувства» — чтото остановило, что-то заставило вздрогнуть и т.п.). Психофизиологической основой процессов предвнимания являются субсенсорные раздражители. Субсенсорной областью названа зона раздражителей (неслышимых звуков, невидимых световых сигналов и т.п.), вызывающих непроизвольную объективно регистрируемую реакцию и способных осознаваться при придании им сигнального значения. Изучение процессов предвнимания и субсенсорных раздражителей позволяет выявить резервные возможности органов чувств человека, зависящие от целей и смысла решаемых им задач. На примере анализа проявлений этого класса неосознаваемых психических процессов явно выступает адаптивная функция бессознательной в целенаправленной деятельности человека.

Развитие представлений о природе бессознательного, специфике его проявлений, и функциях в регуляции поведения человека является необходимым условием создания целостной объективной картины психической жизни личности.

* * *

Самое важное и вместе с тем очевидное, к чему мы приходим при анализе сферы бессознательного с позиций деятельного подхода, заключается в том, что три пути к изучению психики человека вовсе не представляют собой трех параллельных прямых, которым не суждено пересечься в пространстве научного мышления современной

психологической науки. Сегодня совершенно ясно, что благодаря взаимопроникновению подходов, связанных с исследованием бессознательного, деятельности и установки, каждый из них в буквальном смысле слова обретает свое второе дыхание. Деятельностный подход, если он и дальше будет настороженно относиться к богатейшей феноменологии бессознательного, окажется не в состоянии объяснить многие факты, касающиеся закономерностей развития и функционирования мотивационно-смысловой сферы личности, познавательных процессов, различных автоматизированных видов поведения. Ведь старый образ, олицетворяющий сознание с верхушкой айсберга, в процессе психической регуляции деятельности, — это не только красивая метафора. Он наглядно отражает реальное соотношение осознаваемого и неосознаваемого уровней психики в регуляции деятельности, в жизни человека. Вот поэтому исследования познания, личности, динамики межличностных отношений, оставляющие за бортом неосознаваемый уровень регуляции деятельности, являются по меньшей мере однобокими. В свою очередь, только выявив функциональное значение бессознательного и установки в процессе регуляции деятельности, мы сможем глубже проникнуть в природу этих проявлений психической реальности. Именно анализируя бессознательное и его функцию в деятельности человека, мы приходим к позитивной характеристике бессознательного как уровня психического отражения, в *котором субъект и мир представлены как одно неразделимое целое*. Установка же выступает как форма выражения в деятельности человека того или иного содержания — личностного смысла или значения, которое может быть как осознанным, так и неосознанным. Функция установки в регуляции деятельности — это обеспечение целенаправленного и устойчивого характера протекания деятельности личности.

Анализ бессознательного с позиций теории деятельности позволяет, во-первых, наметить те проблемы и направления, в русле которых изучались явления выделенных нами классов (проблема передачи и усвоения опыта; проблема детерминации деятельности; проблемы произвольной регуляции высших форм поведения и автоматизации различных видов внешней и внутренней деятельности; проблема поиска диапазона чувствительности), во-вторых, вычленить в пестром потоке этих явлений четыре качествен-

но различных класса (надиндивидуальные надсознательные явления, неосознаваемые мотивы и смысловые установки личности, неосознаваемые механизмы регуляции способов деятельности, неосознаваемые резервы органов чувств) и обозначить генезис и функцию явлений разных классов в деятельности субъекта. Необходимость содержательной характеристики бессознательного как формы психического отражения, в которой субъект и мир представляют одно неразрывное целое, а также подобной классификации неосознаваемых явлений состоит в том, что нередко встречающееся противопоставление всех трех разнородных явлений уживается с полной утратой их специфики, что существенно затрудняет продвижение на нелегком пути их изучения. Между тем лишь выявление общих черт и специфики этих «утаенных» планов сознания (Л.С.Выготский) позволит найти адекватные методы их исследования, раскрыть их функцию в регуляции деятельности и тем самым не только дополнить, но и изменить существующую картину представлений о деятельности, сознании и личности.

Литература

1. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч., т. 23, с. 93.

2. *Автономова Н.С.* О некоторых философско-методологических проблемах психологической концепции Жака Лакана. В коллективной монографии; Бессознательное: природа, функция, методы исследования, т. 1. Тбилиси, «Мецниереба», 1978, с. 418 — 425.

3. *Асмолов А.Г.* Деятельность и установка, М., 1979, 151.

4. *Асмолов А.Г.* Основные принципы психологического анализа и теории деятельности. Вопросы психологии, 1982. №2, 14 — 27.

5. *Асмолов А.Г.* О предмете психологии личности. Вопросы психологии, 1983, №3, 116 — 125.

6. *Бассин Ф.В.* Проблема «бессознательного», М., 1968, 449.

7. *Бассин Ф.В.* У пределов распознанного: к проблеме предречевой формы мышления. В коллективной монографии: Бессознательное: природа, функции, методы исследования, т.III. Тбилиси, «Мецниереба», 1978, 735 — 750.

8. *Бассин Ф.В.* О современном кризисе психоанализа. В кн.: Шерток Л. — Непознанное в психике человека, М., 1982, 5 — 27.

9. *Бассина Е.З. Насиновская Е.Е.* Роль идентификации в формировании альтруистических установок личности. Вестник Московского университета, Серия, 14, Психология, 1977, №4, 33 — 41.

10. *Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений физиологии активности, М., 1966, 352.

11. *Вернадский В.И.* Размышления натуралиста, М., 1977, 192.

12. *Выготский Л.С.* Избранные психологические произведения, М., 1956, 520.

13. *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения, М.-Л., 1930, 231.

14. *Гершуни Г.В.* О количественном изучении пределов действия неощущаемых звуковых раздражителей. Проблемы физиологической акустики, т. 2. 1950

15. *Запорожец А.В.* Развитие произвольных движений, М., 1960, 200.

16. *Зинченко В.П.* Непроизвольное запоминание, М., 1961, 564.

17. *Зинченко В.П.* Деятельность и установка: нужна ли парадигма? В коллективной монографии: Бессознательное: природа, функции, методы исследования, т. I, Тбилиси, 1978, 133 — 146.

18. *Леви-Брюль Л.* Первобытное мышление, М., 1930, 341.

19. *Леклер Ж.* Бессознательное: иная логика. В колл. монографии: Бессознательное: природа, функции, методы исследования, т. 3, Тбилиси, 1978.

20. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения в 2-х томах, М., 1983.

21. *Леонтьев А.Н., Запорожец А.В.* Восстановление движений, М., 1945, 332.

22. *Лосский П.О., Радлов Э.Л.* (ред.), Бессознательное. Новые идеи в философии. 1914, №5, 144.

23. *Михалевская М.Б.* Экспериментальное исследование эффектов установки в русле теории деятельности. В сб.: А.Н.Леонтьев и современная психология. М., 1983, 183 — 191.

24. *Найссер У.* Познание и реальность, М., 1981, 226.

25. *Налимов В.В.* Непрерывность против дискретности в языке и мышлении. В колл. монографии: «Бессознательное: природа, функции, методы исследования», т. III. Тбилиси, 1978, 286 — 292.

26. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка, М. Л., 1932.

27. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути резвития психологии, М., 1959.

28. *Субботский Е.В.* Изучение у ребенка смысловых образований. Вестник Московского университета, Серия 14, Психология. 1977, №1, 62—72.

29. *Узнадзе Д.Н.* Психологические исследования, М., 1966.

30. *Фрейд З.* Я и Оно, М., 1924.

31. *Фрейд З.* О «диком» психоанализе. В кн.: З.Фрейд. Методика и техника психоанализа. М., 1923, 46 — 51.

32. *Шерозия А.Е.* Сознание, бессознательное психическое и система фундаментальных отношений личности: предпосылки общей теории. В колл.монографии: Бессознательное: природа, функции, методи исследования, т. III. Тбилиси, 1978, 351 — 389.

33. *Ярошевский М.Г.* Надсознательное в научном творчестве и генезис психоанализа Фрейда. В колл.монографии: Бессознательное: природа, функции, методы исследования, т. III, Тбилиси, 1978, 414 — 421.

34. A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms (Ed. by H.B. English and A.Ch.English), Longmann, 1958, p. 594.

3. Знаем ли мы себя? Неосознаваемые механизмы регуляции поведения личности

В науке существуют три типа проблем. Одни до поры до времени интересны лишь узкому кругу специалистов и волнуют только профессионалов. Эти ученые иногда кажутся даже чудаковатыми, как тот старый профессор, что всю жизнь посвятил изучению строения дождевого червя.

— Как вы можете заниматься таким скучным делом? — спросили его однажды.

— Что вы, червь так длинен и интересен, а жизнь так коротка, — с грустью возразил профессор.

Еще раз повторю, эти чудаки-ученые кажутся нам иногда странными, а их проблемы остаются на какой-то период времени достоянием их собственной жизни.

Несколько иная ситуация возникает, когда мы выходим на другой уровень анализа — анализа проблем, связанных с мирозданием, с развитием природы. Например, многие обсуждают сейчас по вечерам, среди знакомых астрофизическую проблему «черных дыр». Многих волнует вопрос о том, когда и как возникла Вселенная. Многих занимает проблема вечности и борьбы с беспощадным временем, когда оно настигает нас на разных путях нашей быстротекущей жизни. Эти проблемы, не оставаясь уделом исключительно специалистов, обсуждаются широкой публикой, освещаются на страницах газет и популярных журналов. И все же они являются, как говорится, проблемами с рамкой, с ограничениями.

Но есть и третий класс проблем, которые в буквальном смысле слова волнуют каждого человека. Будь он химик или преподаватель, будь он врач, педагог и так далее, — они волнуют любого. Все эти проблемы связаны прежде всего с пониманием и познанием самого человека, поскольку одна из самых интересных, простите мне это слово, «вещей», которые нам интересны, — это мы сами.

Проблемы, связанные с познанием человека, имеют па-

радоксальную судьбу, удивительно противоречивую историю. По многим причинам говорить об этих проблемах труднее, чем о каких-либо других. Потому что каждый человек является немножко и социологом, и психологом, каждый себя в каком-то смысле знает.

И вот сразу же встает вопрос: действительно ли мы знаем себя?

Если бы я сейчас подошел к собравшимся в этой аудитории и задал бы следующий вопрос:

— Ради чего вы пришли на лекцию да еще в воскресный день? Что вас толкнуло?

Многие бы дали ответы, что называется, лежащие на поверхности: мол, нас привел интерес к науке, теме лекции. Однако есть и совершенно другие мотивы, в которых мы не всегда даем себе отчет.

Вот я и обронил первые слова, касающиеся разграничения сознания и бессознательной сферы психической жизни. Зачастую мы «не отдаем себе отчета» в целом ряде важнейших действий, мощнейших мотивов, которые определяют наше поведение.

Знаем ли мы себя? Можем ли пойти вслед за славной старой формулой Сократа: «Познай самого себя» и действительно что-то открыть?

Ответ на вопрос: «Знаем ли мы себя?» будет тем редким ответом, который одновременно верен и неверен. Чтобы проиллюстрировать двойственность этого ответа, касающегося познания каждого человека, вспомню одни древний парадокс, который называется парадоксом Электры. (Примечание: в греческой мифологии Электра — дочь Агамемнона и Клитемнестры, спасительница и помощница брата Ореста; помогла отомстить за отца, убив мать и ее возлюбленного.)

Итак, к Электре подходит ее брат Орест, весь одетый в черное, и задает «простой» вопрос:

— Знает ли Электра Ореста?

Обратите внимание, Электре известно, что у нее есть брат с таким именем. Что он существовал. Однако он давно уехал и многие годы ее не видел. И одновременно Электра не знает, что за человек стоит рядом. Если она ответит: «Да, я знаю Ореста», то будет ли это правдой? И да, и нет! Это будет правдой, поскольку она знает о существовании такого человека, но одновременно это и незнание, ибо нет

полной уверенности, что покрытый черным покрывалом и стоящий рядом с ней человек и есть ее брать Орест.

Сходную двойственность, неопределенность таит в себе каждая проблема, связанная с психическим явлением, с проблемой бессознательного, личности и так далее.

Проблема бессознательного и неосознаваемого в психических явлениях обычно связывается в нашем представлении с именем бунтаря, возмутителя спокойствия, с именем классика психологической науки Зигмунда Фрейда. (Примечание: австрийский мыслитель, основатель психоанализа, 1856-1939 гг.)

Зигмунду Фрейду выпала тяжелая судьба, как и многим настоящим, смелым мыслителям, которые пытаются сквозь толщу времени и гущу человеческих пристрастий пробить свои оригинальные идеи. Он первый высказал представления, нарушившие немало стереотипов и догматов.

Часто говорят, что Фрейд открыл влияние сексуальных мотивов на поведение человека. Да, этим он занимался, но не только в этом суть дела.

Часто говорят, что благодаря Фрейду мы узнали о неосознаваемых психических явлениях. И это правда, потому что Фрейд раскрывал целые пласты подобных явлений.

Главное же открытие, которое принадлежит Фрейду, касается вообще положения человека в мире, положения человека во вселенной.

Мы с вами со школьной скамьи привыкли считать, что человек — это гомо сапиенс, человек разумный, как мы все говорим. Именно образ рационального, разумного человека является стандартом, мерилом нашей культуры. Оценивая любые явления в окружающем мире, мы рассматриваем себя как людей разумных, сознающих свои действия, свои поступки.

Такое понимание человека в мире, как существа рационального и разумного, лежит в основе многих концепций о человеке как центре вселенной, как венце творения, на котором сосредоточено все, сосредоточен весь мир. При таком подходе и возникает впечатление, что можно познать человека из самого себя — из его разума или нейрофизиологических механизмов мозга.

Через призму этого стереотипа нашего мышления, существовавшего в социологии и психологии, в археологии и этнографии не один десяток лет, ученые самых разных направлений анализируют культуру, изучают человека. При

этом получается следующее: все, что не связано со стереотипом человека, который осознает и который пребывает в центре мира, который знает, почему он действует так и не иначе, — все с этим стереотипом не связанное отфильтровывается, зачастую игнорируется.

Приведу несколько примеров. Скажем, конструкторы или специалисты по кибернетике в основном исходили из понимания человека как существа разумного. И прежде всего моделировали различные рациональные акты выбора действия, рациональные причины, лежащие в основе поведения людей. На практике, однако, обнаружилось множество случаев, когда люди вопреки законам логики, повинуясь «слепым» чувствам обиды, мести, корысти, зависти, непреднамеренно выводили из строя технику, портили станки и приборы. Понадобилось оснащать машины, сложные технические системы специальными устройствами, известными под общим названием «защита от дурака».

Похожий «крен» делали в течение многих десятков лет археологи. Что они искали, изучая минувшие эпохи? Прежде всего отыскивали орудия, предметы, те или иные вещи, характеризующие нашего предка как человека разумного. Считалось, человек — это тот, кто взял первым в руку палку, смастерил каменный топор или костяную иглу. То есть искали подтверждение правильных, в общем-то, представлений о разумном характере человека. Искали отличие человека от животного по так называемому орудийному критерию.

При этом нередко отбрасывали и «не видели в упор» целый ряд фактов, которые связаны с развитием человека и которые никак не укладываются в прокрустово ложе формулы «человек разумный».

Что это за факты? Ну, например, на месте Древнего Рима, только гораздо раньше, когда только началась эволюция человека, оказалось несколько представителей человеческого рода, которые отлично владели орудиями. У них был огонь, они могли более или менее хорошо пользоваться пещерами. И все же на каком-то этапе развития случилось так, что некоторые виды этого гомо, в том числе неандертальцы и другие представители древнего человека, вдруг сошли со сцены, погибли. А сделал рывок тот человек, который сейчас стал человеком современным — гомо сапиенс. Чем он отличался? Орудиями? Нет. Огнем? Нет. Умением что-то строить? Нет.

Он отличался тем, что рядом с его стоянками, с его первыми следами находят произведения искусства. То есть появилась удивительная вещь: человек начал вырываться вперед и одерживать победу в эволюции не только благодаря рациональности и орудийности, но и благодаря тому, что у него появилась другая возможность — возможность заниматься неполезной, утилитарной деятельностью.

В свое время Шекспир подметил: «Чем бы человек отличался от животного, если бы ему было необходимо только полезное и ничего лишнего».

Вдумаемся в эти слова! Вдумаемся, почему многие археологи, социологи, психологи поднимают сейчас пласты иррационального в культуре и видят в этом один из мощнейших толчков эволюции. Один из мощнейших импульсов, который приводит к изменению старого стереотипа рационального понимания всех наших поступков, действий, деяний как в истории человечества, в истории культуры, так и в жизни каждого из нас. Тем самым уже сегодня начинается, по сути дела, бунт, протест против диктата «чисто рационального», против старой формулы человека как человека разумного — и только. Многие объяснения поступков отыскиваются именно в иррациональных, в неосознанных пластах человеческой культуры, о которых мы не отдаем себе отчета.

Одним из первых, как я уже говорил, кто начал искать объяснения иррационального поведения, неосознаваемого поведения, был известный австрийский ученый Зигмунд Фрейд.

Вот назвал я это имя и задумался: куда его «зачислить», в какой раздел науки? Если бы здесь присутствовали представители медицины, они бы сказали, что Фрейд был врачом. И это верно, так как Фрейд — один из талантливых психиатров.

Если бы здесь присутствовали специалисты по истории религии, то они сказали бы, что у Фрейда много ярких работ по истории религии. И это тоже бесспорная правда.

И наконец, психологи и философы, конечно же, не отдали бы Фрейда.

На вопрос, кем он был, я не могу ответить иначе, чем сказав, что Фрейд был Фрейдом. Он стал создателем нового типа мировоззрения, открывателем нового подхода к человеку. Он разрушил традиционную установку, связанную с формой познания, с формулой «познай самого себя»,

я сказал: чтобы познать человека, недостаточно заглядывать в глубины его сознания. Там мы ответа на извечный вопрос: «Что есть человек?» — не найдем. Недостаточно заниматься и анализом тех или иных физиологических механизмов поведения. Там, внутри человека, как ни изощряйся, мы опять же не найдет ответ на вопрос, кто он такой.

Как же быть? Надо найти особую сферу деятельности, которая порождает и определяет человеческие поступки. Надо найти особый слой действительности, который «изнутри» отдельного индивида не может быть понят. Чтобы это утверждение выступило более рельефно и ясно, я приведу следующую, может быть, неожиданную и странную ситуацию.

Вот у меня в руках — она всем вам видна и хорошо знакома — пятирублевая купюра. На эту синенькую «бумажку» вы пока еще можете в магазине кое-что приобрести. Но теперь попытаемся понять, откуда в купюре возникает такое странное свойство — способность что-то на нее приобрести.

Если я буду анализировать как нейрофизиолог эту «бумажку» под самым точным и сильным микроскопом, электронным микроскопом, то пойму ли я, откуда берется стоимость?

Если я, подражая естествоиспытателям, воспользуюсь методом препарирования и каждую часть тоже буду как-то исследовать, то пойму ли я секрет стоимости? Нет.

Только рассмотрев движение этого знака, я еще раз подчеркиваю, знака в системе товарно-денежных отношений, в системе производства, я смогу понять, откуда появляется это сверхчувственное и идеальное образование, которое называется стоимостью.

Примерно так же обстоит дело с любыми психическими явлениями, в том числе и бессознательными, а также и с личностью. Внутри нас нет личности. Внутри тела человеческого личности не существует, и секрет бессознательных явлений нечего искать, пытаясь проникнуть под черепную коробку или в физиологические механизмы, хотя они и определяют некоторые стороны человеческого поведения.

И вот Фрейд предложил сменить саму систему отсчета. Он сам сравнивал свое открытие с коперниковской революцией, и многие вслед за ним повторяют эту оценку. Как известно, Коперник создал гелиоцентрическую систему

мира, лишив Землю «почетного звания» центра мира. Открытие Фрейда тоже лишило психологию положения о сознании человека как центре психологических исследований. Все изменилось, и начала свою жизнь новая система отсчета, новые направления исследований.

Хочу обратить ваше внимание на то, что появление психоанализа, этого нового направления в изучении бессознательного, вызвало сенсацию, в культуре произошел шок. По крайней мере, так считал известный английский писатель-фантаст Герберт Уэллс. «До сих пор лицемерному буржуа, — писал Уэллс, — было вполне хорошо и спокойно объяснять все свои добрые дела от религии, а все плохие дела от лукавого, или от дьявола».

Но с появлением открытий Фрейда уже нельзя было списать собственную греховность на лукавого. Благодаря Фрейду все узнали, что за осознанными пластами поведения человека есть огромный пучок неосознаваемых явлений, огромнейший очаг подсознательного. Вот что об этом говорит Уэллс.

«— Что это такое? Вы меня просто удивляете, — произнес психоаналитик, словно фокусник, вытаскивающий кролика из шевелюры почтенного зрителя. — У каждого есть бессознательное, объявил Фрейд, решительно у каждого. Мы стали вспоминать такие вещи, о которых привыкли раньше не думать. Это было очень неприятно».

Дальнейший путь концепции бессознательного и его роли в поведении личности был довольно сложным. Об этом свидетельствует примечательный инцидент, который произошел в 1912 году на крупном международном конгрессе психиатров. Один молодой исследователь спросил: «Почему мы, занимаясь психиатрией, не обращаемся к концепции Фрейда?» Председатель с апломбом парировал: «Психоанализ и проблема бессознательного — это вопрос не для науки, а для полиции».

Таким пренебрежительным было долгое время отношение к проблеме бессознательного и в психологии, и в культуре. Но времена меняются. Сегодня мы сталкиваемся с возросшим интересом к научному наследию Фрейда, к разработке проблем личности и проблем бессознательного. Почему сегодня многие сидят в этом зале? Почему сегодня, когда мы видим что-то связанное с загадками личности, с необычным поведением человека, мы все чаще в поисках отгадки пытаемся открыть серьезные книги?

Ответ на этот непростой вопрос связан с целым рядом явлений, которые психологи называют «кризис персонализации», «кризис человеческого Я», «кризис идентичности». Слишком много тревожных симптомов указывает на то, что наша культура сегодня, я имею в виду современную мировую культуру, в каком-то смысле пришла к критическому состоянию. Один из авторитетных ученых — Виктор Франкл с грустью говорит, что мир стоит перед потерей смысла и главное стремление современного человека — обрести этот смысл, избежать чудовищной машины стандартизации.

Для каждого человека выступает на первый план проблема его «Я», проблема свободного развития личности. Каждый человек ищет свое место в мире, мучительно пытается его найти. Приведу несколько прямо-таки трагических примеров, вызванных кризисами идентичности.

Всем вам известна трагедия в Гайане, государстве в Южной Америке, когда целая религиозная община, большая группа населения, более тысячи человек, покончила коллективным самоубийством. Правда, выдвигались различные объяснения трагедии, но не исключена и версия «коллективного самоубийства». Такие человеческие катастрофы разражались и раньше — и в Египте, и в Древней Греции, и среди наших старообрядцев. Но такого, что произошло в конце «сверхцивилизованного» двадцатого века, не знала история человечества, с явлениями такого масштаба мы ранее никогда не сталкивались. Назову еще одно удивительное явление, которое также связано с поиском собственного «Я».

1946-й год. После завершения войны возвращаются к себе на Родину американские солдаты. И вдруг в Соединенных Штатах Америки возникают странные явления: вернувшиеся домой победители теряют свое «Я». Если в армии они знали, что делать и как действовать, если их поведение регламентировалось четкими воинскими нормами, то по возвращении домой у них возникают массовые неврозы так называемой «потери собственного «Я». Они не могут найти свое место в обществе, и поэтому нередки случаи самоубийств. Не проводя прямой аналогии, напомню, да вы сами знаете, сколько человеческих драм, острейших конфликтов и трагедий принесла нам война в Афганистане.

Иными словами, человечество в целом и каждый человек в отдельности, как никогда раньше, стоит перед про-

блемой личностного выбора. В чем уникальность и острота сегодняшней ситуации? В том, что никогда ранее от решения отдельного человека не зависело, «быть или не быть» не только Гамлету, а всему роду человеческому. Сегодня именно такой момент, такова познавательная ситуация изучения личности. Отсюда понятен и возрастающий интерес к анализу неосознаваемых механизмов, регулирующих поведение человека.

Какие здесь встают вопросы? Я уже сказал, что открытие проблем бессознательного лишило человека его гордого пьедестала, его места как центра вселенной. Последующий анализ проблемы бессознательного проводился в нескольких различных логиках. Познакомимся с ними хотя бы вкратце.

Первая из этих логик, первый ответ при изучении феномена бессознательного был чистой тавтологией типа «масло масляное». Задавали вопрос: «Что такое неосознаваемые психические явления?» И ответ звучал предельно просто: «Это те явления, о которых человек не может дать себе отчета, или те явления, которые он не осознает». Нужны ссылки? Пожалуйста. Если вы откроете пятое издание «Философской энциклопедии», вышедшее в 60-е годы, если вы откроете первый том, то найдете там такое простое определение: «Бессознательное — это то, в чем человек не отдает себе отчета, что не осознается».

Вряд ли подобные дефиниции, облеченные в наукообразную форму, украшают науку. Это все равно что попытаться обрисовать рыжего человека, сказав, что он обладает некоторой рыжеватостью. Столь же бесполезно пытаться охарактеризовать бессознательное как то, что не осознается. Эта тавтология закрывает путь к изучению еще неизведанных психических процессов.

Сегодня ситуация складывается по иному: характеризуя бессознательное, мы должны прежде всего выделить основные черты этой совершенно особой сферы действительности.

Первая существенная черта неосознаваемых психических явлений — нечувствительность к противоречиям. Окунувшись в сферу бессознательного, человек узнает мир не через выделение каких-то логических существенных признаков, а через уподобление другим людям, через отождествление себя с другими людьми. Например, вам во

сне может показаться, что вы и герой своего сна, и одновременно совершенно другой — тот, кого вы преследуете.

В бессознательном, как мы знаем из истории культуры, происходит следующее. Одно племя южноамериканских индейцев все время называло себя почему-то по имени попугая арара. Когда к ним подходили и спрашивали, кто они такие, они отвечали: «Мы — попугай арара!» Европеец, сталкиваясь с такой логикой, удивлялся и не мог ничего понять.

Нечувствительность к противоречиям встречается и в логике детской мысли. Например, к ребенку лет 4-5 подходят и задают вопрос: «Скажи, пожалуйста, у тебя есть брат?» Ребенок отвечает утвердительно: «Да, у меня есть брат». Тогда ему задают следующий вопрос: «А у твоего брата есть брат?» Ребенок удивленно смотрит на спрашивающего и говорит: «Нет, у него нет брата!»

То есть ребенок никак не может сделать шаг и преодолеть собственный эгоцентризм, собственное центральное положение в мире, воспринимает себя как точку отсчета, становится своего рода центром мира. Вот эта нечувствительность к противоречиям резко отличает бессознательное от проявлений сознания.

Вторая черта, крайне странная и удивительная, — вневременной характер бессознательных явлений, когда нет прошлого, настоящего и будущего. Бессознательное не знает жесткой логики линейного времени, нашего привычного деления действительности на события, которые либо происходили вчера, либо происходят сегодня, либо будут происходить завтра. И если каждый из нас припомнит свои собственные сны, то убедится, что в них частенько переплетаются в одно целое, в одно неразрывное целое и прошлое, и настоящее, и будущее.

Вот эти две черты бессознательных явлений — нечувствительность к противоречиям и вневременной характер — по сути дела остаются загадкой. Почему они возникают? Как возникают? До сих пор это неизвестно, и об этом нужно говорить прямо. Если мы будем, как говорится, замазывать резкие вопросы и вместо них давать мнимые ответы, то мы затормозим научные исследования, оставим «за бортом» другие важные феномены, свидетельствующие о том, что в бессознательном существует вневременной характер и нет чувствительности к противоречиям.

Возьмем, например, феномены, описанные известным

южноамериканским писателем Маркесом в книге «Сто лет одиночества». Герои писателя в буквальном смысле путешествуют по времени, прямо общаются с предками или потомками. И такое общение не представляется чем-то сверхестественным или противозаконным.

Вообще, в старых, традиционных культурах нет прошлого, настоящего, будущего — все расположено как бы в одной плоскости. Сталкиваясь здесь с целым рядом явлений, которые не укладываются в нашу обычную и традиционную логику, многие ученые говорят, что бессознательное — это царство алогичного, иррационального, царство каких-то «темных сил». Что же касается сознания, то там господствует логика.

Делая такие замечания, многие ученые забывают, что и вневременной характер, и нечувствительность к противоречиям, и другие факты такого рода отличает особая логика бессознательной мысли. Логика, которая до сих пор не открыта европейскому мышлению, привыкшему оценивать любые явления культуры, любые проявления психического мира человека через некоторые шоры.

Что это за шоры? Прежде всего, шоры европоцентризма, когда мы свысока оцениваем другие культуры либо в истории, либо в других регионах планеты, принимая наше европейское мышление за центр отсчета, за некий эталон. Что получается в итоге? Ряд весьма сомнительных, подчас неясных выводов. Получается, например, что существовавшие в античной Греции и Древнем Риме культуры более примитивны, чем наша с вами культура. Получается, по логике европоцентризма, что ученик пятого класса Петя Иванов, раз он живет в XX веке, умнее, чем древнегреческий философ Платон, создавший первое классическое учение объективного идеализма.

Из той же логики втекает, что культура аборигенов Австралии, например, и ей подобные расцениваются как низшие, более примитивные, как неспособные к решению определенного класса задач. На самом же деле эти культуры и не выше, и не ниже. Они другие, отличные от нашей.

Через бессознательное нам открывается в исследовании человека такая теория относительности и такое множество систем отсчета, которых до сих пор не знало человеческое познание.

Какова же главная характеристика бессознательного? Сформулировать ее трудно, да и понять и принять ее труд-

но. Можно предложить следующий критерий: сознание человека всегда разграничивает окружающий мир и себя в этом мире, то есть противопоставляет себя действительности; в бессознательном же человек и мир слиты в одно неразрывное целое. Такова главная характеристика бессознательного, благодаря которому перед нами открывается целостный и огромный мир. Более того, через бессознательное мы как бы владеем всем миром, не отдавая в том себе отчета.

Выделяют несколько разных классов неосознаваемых явлений.

Первый класс составляют так называемые надсознательные психические явления. Мы их обнаруживаем и о них узнаем, когда попадаем в другую культуру. Ведь многие из предпринимаемых нами действий обусловлены той социальной группой или той культурой, которой мы принадлежим. Мы не отдаем себе отчета в этих действиях. И узнаем о них, когда переходим, как в другую комнату, в иную культуру.

Один известный шведский путешественник приехал в Полинезию — общее название группы островов в центральной части Тихого океана. Вместе со своим другом он отправился на обед к туземному вождю. Во время трапезы произошло следующее. Туземный вождь, обглодав почти до конца свою кость, вдруг бросил ее европейцу. А европеец перехватил кость и бросил вождю обратно.

Удивленный путешественник обратился к другу за разъяснениями: мол, что произошло? Ты столь терпимо относишься к людям других культур и вдруг бросаешь, как собаке, кость в лицо вождю. Как ты мог?

В самом деле, представьте на мгновение, что вы, оказавшись за столом, подбросили недоеденный кусок в тарелку ближнему своему. Реакция, я думаю, не заставит себя ждать, это будет воспринято как оскорбление. Так принято в нашей культуре, в нашей системе отсчета. Иные обычаи у полинезийцев: бросить другому недоеденный кусок пищи — все равно что передать ему трубку мира. Я поделился тем, чем богат. Ты мне близок, мы с тобой одной крови, ТЫ и Я. То есть в обычае закреплено желание полностью отождествиться, идентифицироваться со своим ближним.

В известном смысле мы обречены воспринимать то или иное явление через призму эталонов, социальных норм,

церемоний, что заложены в нашей культуре. Все эти эталоны, церемонии, нормы и составляют пласт надсознательных явлений. Мы из них не вырвемся, мы о них не знаем, пока не попадет в другую культуру.

Назову еще один феномен, убеждающий нас в реальности существования данного пласта явлений. Это феномен «черного смеха».

В нашей культуре, как правило, смех ассоциируется с добрым отношением к другому человеку. если вы хотите показать, что дружелюбно относитесь к собеседнику, на вашем лице появляется более или менее искренняя улыбка — знак доброжелательства. Но вот с чем столкнулись первые миссионеры, которые несли слово Христа в Африку. Вообразите следующую сценку: прослушав проповедь, африканцы приближаются к миссионерам, начинают их окружать, весело смеясь и улыбаясь. Миссионеры в восторге: значит, проповедь дошла до сердец и, как мы говорим, овладела умами. А на самом деле? Оказалось, что среди каннибалов существовал обычай: перед тем как съесть пленника, люди смеются. И миссионеров съедали. Не всех, конечно, раз кто-то смог об этом поведать.

Итак, мы все время живем в нашей культуре, ориентируясь на те или иные традиции, на те или иные нормы, на те или иные стереотипы, эталоны. Эти надсознательные явления определяют наше поведение, и о них мы узнаем, когда попадаем в другую культуру, в совершенно другую систему отсчета. Это первый класс надсознательных явлений.

Второй класс явлений образуют неосознаваемые мотивы, побудители человеческого поведения. Именно они выступают как причины наших действий и поступков. Как о них узнали?

Обратимся к исследованиям французского ученого Пьера Жане. (Примечание: П. Жане, 1859-1947 гг., французский психолог и психопатолог. Основой неврозов считал нарушение равновесия между высшими и низшими психическими функциями. Рассматривал психологию как науку о поведении, разработал сложную иерархическую систему форм поведения от рефлекторных актов до высших интеллектуальных действий.)

Первые опыты Пьера Жане были предельно просты и убедительны. Человеку в ситуации гипноза внушают, что после гипноза он должен совершить какое-то действие. Ну, например, пойти в магазин или взять со стола врача-

психиатра авторучку. Внушается также, что человек, выйдя из состояния гипноза, должен об этом задании забыть, стереть его из своей памяти.

И что же? Человек выходил из гипноза, некоторое время спокойно сидел и беседовал с врачом. Потом вдруг вставал и поправлял врачу галстук, если ему это внушалось, или начинал вдруг снимать туфли или брал авторучку. Его спрашивали: «Скажите, а зачем вы это делаете?» В ответ он начинал придумывать бог весть что, давал самые нелепые объяснения своему поведению.

Почему нам и сегодня важны эти первые эксперименты? Потому что они стали первым индикатором, первой лакмусовой бумажкой, первым доказательством того, что существует огромный пласт неосознаваемых мотивов поведения, которые определяют направленность нашей личности и в которых мы не отдаем себе отчета.

Вслед за открытием этого пласта неосознаваемых явлений, как бы отчужденных от человека, Фрейд сделал их предметом своего детального исследования.

Он предположил, что у каждого из нас существует огромное количество неосознаваемых побуждений, влечений, которые определяют направленность нашей деятельности, но не могут прорваться на поверхность. Они не могут завладеть нашим поведением, ибо все время наталкиваются на барьеры, на те или иные нормы и запреты, которые ставит перед нами социальная действительность. Мы хотим что-то совершить, но далеко не всегда можем.

С самого начала Фрейд говорил: чтобы возникли неосознаваемые явления, нужен конфликт. И он существует — конфликт между индивидуальными побуждениями человека и обществом, которое выступает против этих побуждений. А конфликт приводит к тому, что образуется сфера вытесненных мотивов, в которых мы не отдаем себе отчета. Вытесненные мотивы начинают определять наше поведение и проявляются в целом ряде сложных феноменов, детально описанных в психоанализе.

Примером этих феноменов выступают обмолвки, оговорки, описки, «ослышки». Помню, лет десять назад в Тбилиси состоялся симпозиум по проблеме бессознательного, впервые после многих лет молчания вокруг этой проблемы. На симпозиум приехали ведущие представители психоанализа из ряда капиталистических и социалистиче-

ских стран. И там, как будто нарочно, докладчики делали множество примечательных обмолвок и оговорок.

— Глубокоуважаемые дамы, товарищи и господа! — произнес председатель, стоя за столом президиума. — Я рад приветствовать столь представительное сборище!

Непроизвольно спутав слова «собрание» и «сборище», председатель допустил обмолвку, за которой, как сказал бы Фрейд, стоял тот или иной скрытый мотив, он-то и вырвался на поверхность.

Далее на симпозиуме развернулся спор. Некоторые из наших ученых говорили, что мы изучаем с единственно верных позиций поведение человека и какие-то там «феномены» не к лицу серьезной науке. На что психоаналитики возражали: «А когда ребенок плачет, вы можете объяснить, почему он плачет?», «А когда возникают конфликты между двумя любимыми, вы можете это объяснить с ваших правильных позиций?», «А огромная сфера неосознанных сексуальных влечений — вы можете что-либо о ней сказать?»

Тогда один наш психолог встал и резко сказал:

— Вы неправы. Мы изучаем не только примитивные, но и этические, эстетические и другие сексуальные проявления общественной жизни.

Невольная оговорка — «сексуальные» вместо «социальные» — вызвала в зале веселое оживление. А французский психолог, который задавал вопросы, остроумно ответил: «У меня больше нет вопросов!»

В ситуации конфликта, когда вы не можете достичь желаемой цели, начинают работать, как подчеркивал Фрейд, способы психологической защиты, начинается бегство от конфликта, бегство от выбора. Как часто мы говорим: нам всем нужна свобода выбора. Но только нам дают требуемую свободу, как мы очень часто предпочитаем пуститься от нее в бегство, ибо не знаем, как нам действовать, как поступать.

Один из характерных феноменов, связанных с психологией личности, может быть назван феноменом социальной инфантильности. Он присущ не только детям и подросткам. Взрослые тоже привыкли перекладывать решения на плечи других людей. И в 16 лет, и в 25, и в 50 лет людям свойственно перекладывать решения на плечи другого человека, они бегут от свободы, бегут от ответственности.

Как-то в семейную консультацию пришел мужчина,

вполне солидный, лет 47-ми, и обратился с просьбой к психологам: помогите найти спутницу жизни. Когда с ним побеседовали мои коллеги, то выяснилось, что он уже четыре раза был женат. Состоялся следующий диалог.

— Вас не удовлетворяли чем-то ваши избранницы?

— Нет, я всеми был очень доволен, всеми четырьмя!

— Так в чем же дело?

— Они не нравились моей маме...

Перед вами поразительный пример проявления феномена социального инфантилизма, за которым стоит уклонение от принятия решения. Он не имеет возраста, таким «больным», в кавычках, можно быть в любом возрасте.

Фрейд выделил несколько защитных механизмов, которые позволяют нам в ситуации выбора не только спрятаться от конфликта, но и сохранить свое «Я». Один из них — механизм рационализации. Описывая его, психологи чаще всего приводят известную ситуацию из басни «Лиса и виноград».

Есть какая-то цель, которую вы хотите достичь. Но по ряду причин у вас нет ни возможности, ни средств сделать это. И тогда срабатывает механизм рационализации: когда лиса не может достать виноград, он всегда оказывается зеленым! Когда вы сталкиваетесь с кем-то, к кому стремились, например, сталкиваетесь с человеком, которого любили, а он не оправдывает ваших ожиданий, вы его «рационализируете» по Фрейду, он перестает быть в ваших глазах красивым, то есть вы дублируете ситуацию басни «Лиса и виноград».

Механизм рационализации очень мощно действует во всех проявлениях человеческого поведения, и каждый, кто часто общается с людьми, не раз испытывал его на себе. По роду своей работы лекторы постоянно сталкиваются с этим механизмом, потому что лекция как способ преподавания и как стиль общения буквально толкает людей на включение механизма рационализации.

В знак уважения к слушателям лектор обычно выступает стоя. Это так! Но психологически лекция — авторитарный монологический стиль общения, психологически я стою в пространстве против вас. Первая реакция аудитории на незнакомого лектора хорошо описана в рассказе Василия Шукшина «Срезал». Помните, когда из Москвы приезжали в деревню разные ученые мужи, то на лекции появлялся местный «мудрец», и вся деревня собиралась посмот-

реть, как он сумеет срезать и перебить вот эту авторитарность, идущую от науки, от культуры, от центра. То есть вступал в ход механизм рационализации, обесценивания.

Другим важным защитным механизмом личности является проекция — приписывание другому человеку своих отрицательных или положительных качеств. Позаимствуем у французского психолога прием проекции. Один садовник по имени Пьер, оказавшись без садовых ножниц, решил попросить их у своего друга-соседа Жана. По дороге к Жану мысли его приняли следующий оборот: «Жан вчера как-то косо посмотрел на мою жену. Да и вообще он удивительный скряга...» И вот так Пьер шел и накачивал себя отрицательными эмоциями. Наконец, подошел к калитке соседа, нажал на звонок. На пороге дома предстал приветливо улыбающийся Жан. Тогда ошеломленный Пьер в сердцах выпалил:

— А пошел ты к черту со своими ножницами!

Видите, как четко сработал механизм приписывания другому собственных отрицательных побуждений. Поэтому прошу вас: не спешите создавать «образ врага»! Каждый раз, когда вы думаете, что кто-то на вас не так смотрит, не так делает, подумайте — он ли так смотрит на вас или вы сами приписываете ему свое собственное отношение, то есть запускаете механизм проекции.

Следующее средство регуляции поведения человека — это могучий механизм компенсации. Если в одной сфере мы не достигаем манящей цели, желаемого идеала, того, что мы хотим, мы часто начинаем компенсировать желаемое в другой сфере.

Ярким примером действия механизма компенсации является ученик, который в классе превращается в «козла отпущения». Каждый раз учитель, приходя в класс, уже неосознанно ищет этого изгоя, и тот оказывается виноват за те или иные шалости и беспорядки. Спрашивается: где этот ученик, лишенный в классе человеческого достоинства, элементарного внимания, где он компенсируется?

Конечно, в уличных компаниях. Там он становится сильным, становится первым. И бесполезно ему внушать: ты поступаешь плохо, ты неправильно действуешь. Не в этом дело! Пока вы не изменили его социальную позицию в классе, пока не изменили его положения в мире, он будет искать компенсации и тем самым сохранять свое «Я», сохранять свою собственную оценку.

Для справки: механизм компенсации наиболее детально разработан Альфредом Адлером, даты жизни 1870-1937 гг. Это австрийский врач-психолог, психиатр, ученик Фрейда, основатель индивидуальной психологии. Главным источником мотивации считал стремление к самоутверждению как компенсацию возникающего в раннем детстве чувства неполноценности. Оказал влияние на неофрейдизм.

Любые человеческие движения Адлер пытался объяснить исключительно через компенсацию, в этом была его ошибка, его односторонность, едва не стоившая ученому жизни. Адлер опубликовал статью, где все действия Гитлера объяснял ярким проявлением механизма компенсации, вызванной сексуальной импотенцией фюрера. Люди из гестапо долго искали Адлера, но тому удалось скрыться в Соединенных Штатах Америки.

На лекциях обязательно спрашивают о таком защитном механизме, как сублимация, о возможности трансформирования сексуальной энергии в творческую. Когда человек не может достичь желаемого сексуального объекта, говорил Фрейд, он начинает творить. Фрейд писал, что создание знаменитого портрета мадонны, этого шедевра Леонардо да Винчи, вызвано нереализованной любовью художника к матери, так называемым эдиповым комплексом. Такое объяснение творчества, как замещение недостижимых и неосознаваемых сексуальных влечений, вызывает очень веские возражения и не подтверждается рядом научных исследований.

Наконец, следующий защитный организм — это механизм идентификации, постановки себя на место другого человека.

Попробуем «вернуться в детство», где каждый из нас сталкивался со страшными ситуациями, с теми или иными агрессивными нападками. Оказавшись в пугающей ситуации, ребенок нередко пытается отождествить себя с субъектом агрессии, иногда начинает играть в привидения. Вы это знаете по замечательной сказке, где Малыш играет с Карлсоном, реализуя свои детские страхи в привидения.

Механизм идентификации действует и в других сферах. Например, ученица, которую в классе считают плохой, отождествляет себя с кинозвездой или лучшей ученицей класса и тем самым приобретает устойчивость своего поведения.

Итак, чтобы выйти из ситуации конфликта между со-

циальными нормами, которые предъявляет нам общество, говорил Фрейд, и вашими влечениями, мотивами, побуждениями, каждый из вас вооружен солидным арсеналом защитных механизмов личности, с помощью которых он решает различного рода различные проблемы. А ведь мы в жизни постоянно находимся в ситуации конфликта. Скажем, вы заходите в магазин. Вы что — Иванов, Петров? Нет! Вы тут же превращаетесь в покупателя, а против вас стоит продавец. И начинается игра по правилам, своего рода безличная игра. Если вы нарушите эти правила, например, попытаетесь взять товар без очереди, то очень быстро последуют «карательные» санкции. И так постоянно, на каждом шагу, в любой ситуации мы оказываемся вынуждены играть ту или иную роль и попадаем в условия конфликта. Тут-то и приходят нам на помощь многочисленные механизмы защиты личности.

Как переделать наши неосознаваемые мотивы? Как изменить наши неосознаваемые установки и черты поведения? Вопрос крайне трудный, требующий специального анализа. Сложность в том, что призывы и слова, разговоры и увещевания тут не помогают. Они не действуют, когда мы хотим вторгнуться в сферу неосознаваемых причин нашего поведения. «Гони природу в дверь — она влетит в окно».

Для того, чтобы корректировать эту сокровенную сферу, надо изменить положение человека в мире, нужна радикальная перестройка той деятельности, в которую он включен. Только через изменение поведения можно перевоспитать человека, а не через его сознание.

Если мы будем менять поведение, то тогда мы изменим человека, изменяя особенности его мотивации.

В подтверждение сошлюсь на книгу Антона Семеновича Макаренко «Педагогическая поэма», на тот эпизод, когда к Макаренко приходят «морально дефективные», как тогда их называли, воспитанники. Он увлеченно зовет молодых к новым горизонтам и светлым целям, а в это время его воспитанники помышляют и говорят совсем о другом, о своих насущных нуждах.

— Слушай, у меня сапоги прохудились.

— Да ты не волнуйся. Сегодня вечером крестьяне поедут. Мы все что надо найдем. Достанем...

Какой контраст: с одной стороны — вещающий об идеалах воспитатель, с другой — затевающие грабеж воспитан-

ники. И Макаренко делает глубокий вывод из своей педагогической практики: никакие уговоры и убеждения не смогли бы изменить личность моих воспитанников, ее смогла перестроить только реальная деловая борьба.

Эта замечательная идея о том, что личность с ее бессознательными проявлениями можно перестроить только через деятельность, только включая человека в те или иные значимые виды поведения, — эта идея сегодня должна овладеть и педагогами и любыми практиками, работающими с личностью. Поскольку через речевые воздействия, через слова вы человека не измените.

Хочу быть правильно понятым. Когда я говорю о «словах», то имею в виду ту безличную информацию, которую вы можете получить из любого справочника. Я не говорю об общении. Человека можно изменить к лучшему в любой деятельности, в том числе и в деятельности общения. Но воздействовать одним только потоком слов — и не пытайтесь, ничего не получится, более того, воспитательный эффект может быть отрицательным.

Сегодня, как никогда, для перестройки личности, для ее изменения, для гуманизации человека огромное значение имеет искусство в процессе воспитания. Искусство преображает человека через его неосознаваемую сферу, через сферу бессознательных явлений. В искусстве мы дарим, передаем другим свою личность, открываем новые духовные высоты. Наука не может перестроить личность человека, наука может снабдить человека новой информацией, набором формул, суммой знания, но знания сами по себе не меняют действительность.

Подчеркну еще раз особенность этого пласта неосознаваемых явлений — они меняются только через деятельность, поэтому они и были названы неосознаваемыми побудителями деятельности. Кроме того, существует и третий пласт явлений — неосознаваемые автоматизмы человеческого поведения. Именно они лежат в основе стандартного поведения, различного рода стереотипов и установок.

Предлагаю провести маленький эксперимент, некий психологический этюд. От нас, психологов, всегда ждут подвохов, но уверяю, этот эксперимент абсолютно безопасен. Согласны? (Аудитория голосами и кивками выражает одобрение.) Тогда мне понадобится ваша помощь. Буду очень благодарен, если два человека на минутку покинут

аудиторию. (Двое слушателей поднимаются, выходят.) Спасибо, мы вас скоро пригласим.

Теперь, вы видите, я пишу на доске ряд знаков, символов. Вот они:

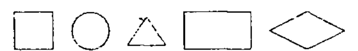
8, 0. 5, 4, 3.

Попрошу любого из присутствующих, вас, например, назвать эти символы. Только негромко, пожалуйста, чтобы не услышали за дверью (Лектор обращается к одному из ближайших слушателей, и тот зачитывает вслух ряд цифр: «восемь, ноль, пять, четыре, три»). Спасибо большое, садитесь.

Сейчас я стираю все цифры, кроме одной, и предлагаю вашему вниманию следующий ряд знаков:

А, О, В, Д, Е.

Будьте добры, пригласите одного из покинувших аудиторию. (Человек возвращается в зал.) Что Вы видите на доске? Назовите, пожалуйста, эти символы. (Человек вслух зачитывает буквенный ряд: а, о, в, д, е.) Поблагодарив за ответ, лектор рисует новый ряд:



Теперь пригласим войти третьего. (Человек входит.) Скажите, что изображено на доске? (Человек уверенно произносит: «квадрат, круг, треугольник, прямоугольник, ромб». В зале одобрительный шум, аплодисменты.)

Вижу, вы уже уловили смысл эксперимента. Да, один и тот же символ оставался на доске неизменным, я к нему даже не прикасался. И тем не менее он был воспринят тремя людьми по-разному: как цифра «ноль», как буква «О», как геометрическая фигура «круг». Налицо эффект психологического настроя, психологической установки, когда один и тот же символ воспринимается по-разному, в зависимости от ряда, от контекста, в которые он помещен. Причем воспринимается автоматически, помимо нашей воли.

По сути дела, каждый наш шаг, каждое движение находятся во власти такого рода психологических установок. Подчас эти неосознаваемые установки буквально господствуют над нами.

Представьте ситуацию: поздняя ночь, за окном мороз. Вдруг раздается стук в окно и хриплый голос спрашивает: «Скажите, вам дрова нужны?»

Вас бесцеремонно разбудили. Естественно, вы с раздра-

жением отвечаете: «Безобразие, какие дрова среди ночи?! Да не нужны мне никакие дрова!»

Утром выходите на улицу и видите, что во дворе не осталось ни одного полена. Вы кричите: «Обокрали!» Но разве вас обокрали? Вас прямо спросили: «Дрова нужны?», и вы сами от них отказались, не уловив спросонок двойного смысла в вопросе. Иначе говоря, вас подвела собственная психологическая установка.

История знает немало прорицателей, умело игравших на психологических установках людей. Как-то легендарный ливийский царь Крез обратился с вопросом к знаменитому дельфийскому оракулу, который играл именно на неопределенности.

— Скажи мне, — спросил Крез, — если я нападу на Дария, то одержу ли победу?

Оракул с присущей ему «прямотой» ответил:

— Если будет перейдена река Галес, то рухнет великое царство.

Крез, обнадеженный этим ответом и окрыленный прошлыми своими победами, перешел с войском реку Галес. И что же? Великое царство действительно рухнуло — царство самого Креза. Он посчитал, что дельфийский оракул совершил ошибку, обманул. А ведь царя никто не обманывал. Он стал жертвой собственной установки, однозначно восприняв неоднозначное предсказание.

Множество примеров доказывает, что неосознаваемые мотивы, неосознаваемые ожидания и притязания меняют мир вокруг нас, определяют направленность и характер наших действий. Иногда под влиянием бессознательных импульсов, автоматизированных установок человек и мир сливаются друг с другом. Возьмем описание того, как косил Левин в «Анне Карениной». Вот что пишет Лев Николаевич Толстой: «Чем далее косил Левин, тем чаще и чаще чувствовал он минуты забытья, при которых уже не руки махали косой, а сама коса двигала за собой полное жизни тело, и работа, как по волшебству, без мысли о ней, правильно и отчетливо делалась сама собой».

Толстой как блестящий феноменолог мастерски описал пример автоматизации в ходе работы Левина, показал, как сливается человек с теми нормами, которые регулируют его поведение. Именно в бессознательном человек и мир выступают как одно нераздельное целое.

И, наконец, последний класс интересующих нас явле-

ний — неосознаваемые резервы органов чувств. Каждый из нас сталкивался с феноменом, который называют в жизни, да и в психологии шестым чувством. Нередко мы, даже не отдавая себе отчета о явлениях, четко улавливаем на неосознаваемом уровне те раздражители, которые имеют значение для нашей жизни, имеют какую-то ценность.

Например, вы можете вечером идти по улице и вдруг, без видимой причины, неожиданно обернуться. С каждым это случалось. Чем было вызвано ваше движение? Вы не знаете. Иногда эта тревога оказывается ложной, иногда срабатывает вхолостую.

Но благодаря вот этим слабым неосознаваемым раздражителям, лежащим за порогом сознания, вы очень часто избегаете опасности, точнее оцениваете действительность. Эти раздражители, на которые настроены наши органы чувств, могут быть слабыми по интенсивности или мгновенными по временному интервалу, они будут практически незаметны, но вы будете их воспринимать.

Расскажу про эксперимент, проведенный среди шахматистов. На экране зажигалась шахматная доска. Мгновение она горела и гасла. После этого шахматистов просили рассказать, как стояли фигуры на доске. Обозначить ситуацию. Время показа было таким кратким, что никто не мог точно описать расположение фигур. Исследователи настаивали, просили напрячь память. Тут один шахматист не выдержал и закричал психологам:

— Отстаньте от меня! Не помню я, как стоят эти фигуры, не помню, сколько их. Но если белые начинают, то они выигрывают!

И он оказался прав. Не запомнив ситуацию в деталях, он тем не менее уловил смысл ситуации, который важен ему как шахматисту. Такие неосознаваемые резервы органов чувств есть у каждого из нас. Благодаря этому «шестому чувству» мы все время настроены на то, что для нас значимо, что определяет наше поведение.

Исследования в области неосознаваемых психических исследований продолжаются, хотя судьба этого научного направления складывалась довольно тяжело. В нашей стране, что греха таить, с 30-х годов практически не занимались проблемой бессознательного, монопольное положение захватили школы «классической» физиологии высшей нервной деятельности. Ситуация напоминала печально

известный афоризм: «Величие ученого определяется тем, насколько он сумел задержать развитие науки».

Но как бы ни пытались приостановить науку, как бы ни пытались зажать ее в те или иные рамки, настоящая наука, в том числе изучающая проблемы личности и проблемы бессознательного, всегда будет возбудителем спокойствия. Наука будет опровергать те или иные каноны, стереотипы и нормы, она всегда будет приближать нас к пониманию того, что есть человек и ради чего он пришел в этот постоянно изменяющийся мир.

Позвольте коротко рекомендовать литературу по теме лекции.

До сих пор не утратила актуальности талантливая работа Зигмунда Фрейда «Психопатология обыденной жизни».

Из своих работ назову книгу «Деятельность и установка», выпущена в 1979 году, МГУ.

Особо следует остановиться на трудах психологов грузинской школы — они внесли замечательный вклад в изучение проблем бессознательного. Это такие замечательные ученые, как Дмитрий Николаевич Узнадзе, Александр Савельевич Прангишвили, Аполлон Епифанович Шерозия. Грузинские коллеги полушутя-полусерьезно говорят, что смогли добиться некоторых успехов, укрывшись за Кавказским хребтом от учения Павлова, точнее, от излишне рьяных и нетерпимых последователей великого физиолога.

А успехи, действительно, значительные, признанные мировой научной общественностью. Недавно Филиппа Вениаминовича Басина, например, ввели в международную психоаналитическую ассоциацию. Не случайно и упомянутый мною симпозиум по проблемам бессознательного состоялся в Тбилиси. Во многом это заслуга подвижника науки Аполлона Шерозия, он умер в возрасте 50-ти лет. Благодаря ему подготовлен и увидел свет фундаментальный труд группы авторов — сборник «Бессознательное: природа, функции, методы исследования.» Настоятельно рекомендую.

Вопросы и ответы

— Многие ли ученые в СССР и за рубежом придерживаются вашей точки зрения на бессознательное?

— Не считал. Скажу только, что изложенных в лекции воззрений сейчас придерживается довольно большая груп-

па ученых, конечно, с различными оттенками и дополнениями. Среди них и некоторые грузинские ученые, имена я уже называл. Уверен, что подходы к изучению бессознательного, которые выдвинули мой учитель Алексей Николаевич Леонтьев и известный психолог Узнадзе, — эти подходы более перспективны, чем многие направления исследований за рубежом. Но кто нас рассудит? Нужно чаще встречаться с представителями других психоаналитических школ, обсуждать, дискутировать. И еще очень важно — чьи выводы подтвердит, примет практика.

— Вы не разу не сказали, что учение Фрейда раскритиковано нашими учеными.

— Фрейд принадлежал своей эпохе и своей среде — венскому обществу первой половины нашего века. К нему приходили пациенты, озабоченные проблемами личностных интимных отношений. Каждый раз за потоком их жалоб, обмолвок и ошибок Фрейд обнаруживал огромные пласты неосознаваемого — в этом несомненная заслуга ученого. Однако Фрейд попытался, образно говоря, отождествить весь мир с венской клиникой, перенести ее проблемы на другие культуры и на все эпохи. Он абсолютизировал сексуальную мотивацию как главную мотивацию человеческого поведения — за что справедливо был подвергнут критике, в том числе и советскими учеными.

К сожалению, некоторые критики приписывали Фрейду то, чего он никогда не утверждал. Договорились до того, что зачисляли ученого, по национальности еврея, в сторонники Гитлера, который истреблял евреев в газовых камерах и печах крематориев. В действительности Фрейд вместе с Эйнштейном пытался доступными ему средствами бороться с фашизмом и спасся от гитлеровцев только благодаря английской королеве, выкупившей его у третьего рейха.

Наконец, нужно разграничить научное наследие собственно Зигмунда Фрейда от позднейших эклектических воззрений, объединенных под названием «фрейдизма». Так, под влиянием моды, массовой культуры многие писатели на Западе моделировали героев своих книг «по Фрейду», многие люди начинали смотреть на мир «по Фрейду», переживать и болеть «по Фрейду». Или другой пример. Получила хождение концепция «фрейдо-марксизма», содержащая ряд ошибочных методологических установок и тем не менее претендующая на роль универсального уче-

ния о личности и обществе. Думаю, под ней не подписались бы ни Фрейд, ни Маркс.

— Как вы прокомментируете вывод Фрейда: «Человек не хозяин в собственном доме»? Говорят, этот вывод критиковал Эрих Фромм, ученик Фрейда?

— Эрих Фромм как раз и пытался «соединить» Фрейда с Марксом, плюс экзистенциализм. Это крупный психолог и социолог, с 1933 года жил в США, один из лидеров неофрейдизма. Он является в какой-то степени и учеником, и оппонентом Фрейда, в частности, критиковал взгляды учителя в широко известной книге «Бегство от свободы».

Что касается тезиса «человек не является хозяином в собственном доме», проще говоря, что человек не хозяин собственной судьбы, то критику Фромма не надо понимать только применительно к психоанализу. В нашем поведении, действительно, очень много поступков и действий, в которых человек и мир слиты между собой. В этом смысле человек не является хозяином в собственном доме. Но с помощью ряда процедур и специальных действий человек может, я подчеркиваю, может овладеть и миром, и своим собственным поведением.

Поэтому говорить о фатальной предопределенности неосознаваемой сферы — значит, делать грубую ошибку. Человек на то и человек, что он борется со своей судьбой и иногда одерживает победу.

— Что вы думаете об экстрасенсах?

— Позвольте маленькое отступление. Когда-то в «Большой Советской энциклопедии» известный психолог, академик Леонтьев написал статью «Парапсихология». В статье сказано, что парапсихология — это наука о неизвестных до сих пор психических явлениях, неизвестных в сфере действительности. После этого другой известный ученый Китайгородский написал, что Леонтьев — мракобес, а парапсихология — это шарлатанство.

Товарищи, как к этому отнестись? Каждая эпоха рождает свои чудеса и своих колдунов. Все мы ждем чуда, независимо от возраста. Чудо появляется совершенно в разных ипостасях: раньше — в виде медиумов, сейчас оно чаще всего появляется в ипостасях биополей, экстрасенсов. Всегда есть какая-то сфера явлений, которую мы не знаем и потому должны исследовать. Некая область неопределенности всегда есть в науке и всегда будет. Вот мы натолкнулись на ряд неопределенных явлений, которые

пока что объясняются биополем. Удовлетворяет ли нас такое объяснение? Нет! Будут ли они когда-либо объяснены иначе? Поживем — увидим.

— Правомерно ли формулу Сократа «познай себя» отожествлять только со стремлением познать рациональное в себе? Или этот призыв можно понимать шире?

— Вопрос задан очень точно. Нужно признать, я в какой-то мере огрубил формулу Сократа. Но не совершил, как мне кажется, ошибки. Почему? Когда мы говорим: «Познай самое себя», то мы считаем, что можно пойти к познанию человека через самого человека, через анализ его сознания, даже бессознательного. Нет и еще раз нет! Есть замечательные слова Маркса, что человек — это мир человека, и, только познавая мир человека, мы приходим к пониманию закономерностей развития личности. Что же касается формулы «Познай самого себя», еще раз говорю, что эта формула-ловушка загнала в тупик многих мыслителей.

— Ваше мнение о воспитательной роли труда?

— Никакой труд сам по себе не воспитывает. Воспитывает только та деятельность, которая имеет для человека смысл, которая для него значима. Поэтому, когда у нас начинают школьников посылать на поля и заводы, то путают две вещи — работу и деятельность.

Работа может быть безразлична человеку. Допустим, школьник видит, как после занятий учитель выкидывает плоды его труда, его фартуки или что другое в мусорную яму. Такая работа не только не воспитывает, а является суррогатом, приводит к очень вредным последствиям. Воспитывает лишь такая форма поведения, форма деятельности, в которую человек включается добровольно и которая имеет для него ценность, имеет смысл. Может воспитывать и физкультура, если понимать ее как физическую культуру. Иногда из-за сокращения теряется смысл слов. Любая культура может оказать воспитывающее воздействие.

— Что вы можете сказать о связи биологии и нравственности ?

— Довольно сложный вопрос. Вы поднимаете новую проблему, о ней мы сегодня не говорили. Это проблема биологического и социального в человеке. Скажу только несколько слов в форме тезисов.

Иногда мы говорим с осуждением: вот проявление животного в человеке! Товарищи, незачем обижать животных. То, что свойственно человеку, и то, что мы называем

животным в его проявлениях — это проявления исконно человеческие. Нельзя забывать, что мы с вами уже два с половиной миллиона лет существуем,по последним данным антропологов, существуем в условиях особого образа жизни, который полностью переплавляет всю организацию нашего поведения. Мне кажется, что вопрос о связи биологического и нравственного в человеке — это вопрос в какой-то мере неправомерный на сегодняшний день. Еще раз повторю, что он нуждается в специальном анализе и обсуждении.

— Как рассматривать по Фрейду психосоматические заболевания?

— Фрейд не занимался специально такими недугами. К психосоматическим мы относим те заболевания, причиной которых является тот или иной психогенный фактор. Например, при ситуации стресса могут возникнуть всякого рода неврозы, различные не только функциональные изменения, но и даже язвы.

Сейчас очень активно развивается новое для нас направление — психосоматика, основатель этого направления за рубежом — известный исследователь Александер. Например, выделен отдельный класс психосоматических заболеваний, причиной которых является неосторожное слово врача. Допустим, врач говорит пациенту: «Представьте себе, у вас сердце как большой пузырь и может лопнуть». (Роман Александрович Лурия в книге «Внутренняя болезнь человека» описывает это). Мнительный больной после таких слов непрерывно думает, что «сердце-пузырь» вот-вот лопнет. И это может привести к печальным последствиям. Поэтому слово в устах врача или в устах руководителя может оказаться сильным психотравмирующим фактором.

— Относится ли интуиция к неосознаваемым явлениям?

— Безусловно! В интуиции, в отличие от логического мышления, мы сразу видим картину действительности, одновременно охватываем всю проблему. Тем самым интуиция дает нам возможность переструктурировать материал, поставить проблему совершенно по другому. Интуиция относится к одному из проявлений неосознаваемой сферы психических явлений, которые наиболее ярко задействованы в творчестве.

Интуиция проявляется и в повседневной жизни и, по сути дела, служит нашим помощником на каждом шагу.

Но интуиция умирает, если мы слишком много занимаемся рациональной, рутинной деятельностью. Понаблюдайте за детьми, припомните, сколько интуиции было у вас в возрасте «почемучек», когда вы задавали вопросы и интуитивно решали их. А потом вы пошли в школу и вам начинают «задавать уроки», требовать ответы на те вопросы, которые вы не ставили. Как только человека начинают спрашивать о том, на что он сам не собирался отвечать, интуиция чахнет, ослабевает.

— Есть ли импринтинг у человека?

— Импринтинг — это реакция запечатления, когда животное следует за первым попавшимся объектом. Импринтинг есть и у человека, сейчас начинается его изучение. Как-то психологи заинтересовались причиной возникновения критических ситуаций в роддоме. Выяснилось следующее: если мать отказывается от ребенка, но ей показывают младенца, то у нее потом может начатся целый ряд депрессивных состояний.

Такого рода ситуации привели психологов к заключению: если мать отказывается от ребенка, то она должна трижды написать отказ, чтобы не считалось, что это сделано в состоянии аффекта. Ребенка ей не показывают, чтобы его образ у нее не запечатлелся.

Тем самым импринтинг у человека в каких-то формах существует. Некоторые психологи говорят, что импринтинг может быть и на любимого человека. Влюбился в одного человека и потом страдаешь всю жизнь. Но этим явлением, опять же, как говорят некоторые исследователи, занимается пока не психология, а литература и искусство.

Раздел IV

Мир личности

1. Личность*

ЛИЧНОСТЬ — человек как участник историко-эволюционного процесса, выступающий носителем социальных ролей и обладающий возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого им осуществляются преобразования природы, общества и самого себя. В общественных науках личность рассматривается также как особое качество человека, приобретаемое им в ансамбле общественных отношений в процессе совместной деятельности и общения. В гуманистической философии и психологических концепциях личность — это человек как ценность, ради которой осуществляется развитие общества.

При всем многообразии подходов к пониманию личности традиционно выделяются следующие аспекты этой проблемы: многогранность феноменологии личности, отражающая объективно существующее многообразие проявлений человека в эволюции природы, истории общества и его собственной жизни; междисциплинарный статус проблемы личности, находящейся в сфере изучения общественных и естественных наук; зависимость понимания личности от образа человека, явно или скрыто существующего в культуре и науке на определенном этапе их развития; несовпадение проявлений индивида, личности и индивидуальности, исследуемых в рамках относительно независимых друг от друга биогенетического, социогенетического и персоногенетического направлений современного человекознания; разведение исследовательской установки, ориентирующей специалиста на понимание развития личности в природе и обществе, и практической установки, направленной на формирование или коррекцию личности в соответствии с целями, заданными обществом или поставленными обратившимся к специалисту конкретным человеком.

В социологических, психологических и педагогических представлениях о личности существуют следующие «образы человека», оказывающие непосредственное влияние на

* Опубликовано совместно с А. В. Петровским (см.: Краткие комментарии)

исследование и практическую работу с людьми: «ощущающий человек» (человек как сумма знаний, умений и навыков; человек как устройство по переработке информации); «человек — потребитель» (нуждающийся человек; человек как система инстинктов и потребностей); «запрограммированный человек» (в поведенческих науках — человек как система реакций, в социальных — как репертуар социальных ролей); «деятельностный человек» (человек, осуществляющий выбор; человек как выразитель смыслов и ценностей).

Образ «человека ощущающего», наиболее ярко описанный Э.Б.де Кондильяком в виде статуи, рождающейся в ходе усвоения разных чувств, стал основой для разработки в XIX в. психологии сознания (В.Вундт), а во 2-й половине XX в. — когнитивной психологии. Последняя опирается на так называемую компьютерную метафору, согласно которой человек — это устройство по переработке информации. Если в практическом человекознании, в том числе в педагогике, исходят из образа «человека ощущающего», то личность сводится к сумме знаний, ее действия расцениваются как продукт прошлого опыта, а процесс воспитания личности подменяется убеждениями, уговорами, то есть чисто словесными воздействиями. В результате преобладания подобного подхода в обучении и воспитании личности происходит процесс «обнищания души при обогащении информацией».

Образ человека как вместилища нужд, инстинктов и влечений утвердился в ряде направлений психологии прежде всего под влиянием психоанализа. Согласно З.Фрейду, развитие «человека нуждающегося» идет через непрекращающиеся конфликты, разыгрывающиеся одновременно во внешнем и внутреннем планах: во внешнем — между личностью и обществом, во внутреннем — между тремя такими субстанциями личности, как Сверх-Я (социальные нормы, запреты, цензура совести), Я (осознаваемый мир личности) и Оно (неосознанные нереализованные и подавленные влечения). Многие направления (*индивидуальная психология* — А.Адлер, *аналитическая психология* — К.Юнг, *неопсихоанализ* — Э.Фромм и др., гуманистическая психология — А.Маслоу, К.Роджерс и др.) исходили в своих представлениях из образа «человека нуждающегося», выводя психологические закономерности развития личности из исследования динамики реализации и

удовлетворения различных потребностей и мотивов. Если в педагогике, в технологии обучения и воспитания опираются на образ «человека нуждающегося», то невольно проектируется особый тип личности интеллектуально пассивного потребителя информации.

Образ «запрограммированного человека», оформившийся в разных сферах человекознания, определяет представления о личности в социобиологии (развитие человека как развертывание генетических программ), бихевиоризме, рефлексологии и необихевиоризме (развитие человека как обогащение рефлекторных программ поведения), социологических и социально-психологических ролевых концепциях личности (поведение как разыгрывание усвоенных в ходе социализации ролевых программ и сценариев жизни.) Если трактовка личности в психологии и педагогике основывается на образе «запрограммированного человека», то педагогическое воздействие так или иначе сводится к удачному подбору стимулов и подкреплений, на которые должны послушно реагировать живые социальные автоматы.

Образ «человека-деятеля» — основа для построения культурно-исторической психологии, системно-деятельностного подхода к пониманию личности, гуманистического социального психоанализа и экзистенциальной логотерапии. Если концепции личности исходят из образа «человека-деятеля», то личность понимается как субъект ответственного выбора, порождаемый жизнью в обществе, стремящийся к достижению целей и отстаивающий своими деяниями тот или иной социальный образ жизни, а в центр педагогического процесса ставится поиск оптимальных форм организации совместной деятельности и общения между людьми.

От образов человека в культуре и науке зависят как конкретные действия по отношению к личности, так и теоретические схемы анализа развития личности. Преобладание в психологии личности образов «ощущающего человека», «нуждающегося человека» и «запрограммированного человека» во многом обусловило реальный факт несовпадения индивида, личности и индивидуальности и обособленное становление биогенетической, социогенетической и персоногенетической ориентаций человекознания.

В центре внимания представителей биогенетической ориентации находятся проблемы развития человека как индивида, обладающего определенными антропогенетиче-

скими свойствами (задатки, темперамент, биологический возраст, пол, тип телосложения, нейродинамические свойства мозга, органические побуждения и др.), которые проходят различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы вида в онтогенезе. В основе созревания индивида лежат преимущественно приспособительные процессы организма, которые изучаются в таких научных областях, как психофизиология индивидуальных различий, психогенетика, психосоматика, нейропсихология, психоэндокринология и сексология.

Представители разных течений социогенетической ориентации изучают преимущественно процессы социализации человека, освоения им социальных норм и ролей, приобретения социальных установок и ценностных ориентаций, формирование социального и национального характера человека как типичного члена той или иной общности. Проблемы социализации, или, в широком смысле, социальной адаптации человека, разрабатываются главным образом в социальной психологии, этнопсихологии, исторической психологии.

В центре внимания персоногенетической ориентации стоят проблемы активности, самосознания и творчества личности, формирования человеческого Я, борьбы мотивов, воспитания индивидуального характера и способностей, самореализации личностного выбора, непрестанного поиска смысла жизни в ходе жизненного пути индивидуальности. С изучением всех этих проявлений личности связана общая психология личности, разные аспекты которой освещаются в психоанализе, индивидуальной психологии, аналитической психологии и гуманистической психологии.

В обособлении биогенетического, социогенетического и персоногенетического направлений проявляется метафизическая схема детерминации развития личности под влиянием двух факторов — среды и наследственности. В рамках системно-деятельностного историко-эволюционного подхода разрабатывается принципиально иная схема детерминации развития личности. В этой схеме свойства человека как индивида рассматриваются как «безличные» предпосылки развития личности, которые в процессе жизненного пути могут стать продуктом этого развития.

Социальная среда также представляет собой источник, питающий развитие личности, а не «фактор», непосредст-

венно определяющий поведение. Будучи условием осуществления деятельности человека, социальная среда несет те общественные нормы, ценности, роли, церемонии, орудия, системы знаков, с которыми сталкивается индивид. Подлинными основаниями и движущей силой развития личности выступают совместная деятельность и общение, посредством которых осуществляется движение личности в мире людей, приобщение ее к культуре. Через преобразование в своих поступках и деяниях мира, других людей и себя идет самоосуществление индивидуальности и обогащение жизни общества. Взаимоотношение между индивидом как продуктом антропогенеза, личностью, усвоившей общественно-исторический опыт, и индивидуальностью, преобразующей мир, может быть передано формулой: «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают»

В рамках системно-деятельностного подхода личность рассматривается как относительно устойчивая совокупность психических свойств как результат включения индивида в пространство межиндивидуальных связей, где взаимоотношения в группе могут трактоваться как носители личности ее участников; «идеальная представленность» индивида в жизнедеятельности других людей. Индивид в своем развитии испытывает социально обусловленную потребность быть личностью и обнаруживает способность стать личностью, реализуемые в социально значимой деятельности. Этим определяется развитие человека как личности.

Формирующиеся в ходе развития способности и функции воспроизводят в личности исторически сформировавшиеся человеческие качества. Овладение действительностью у ребенка осуществляется в его деятельности при посредстве взрослых. Деятельность ребенка всегда опосредована взрослыми, направляется ими. Тем самым процесс воспитания является ведущим в развитии личности. Опираясь на то, чем ребенок уже обладает, взрослые организуют его деятельность по овладению новыми сторонами действительности и новыми формами поведения.

Развитие личности осуществляется в деятельности, управляемой системой мотивов. Деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, которые складываются у человека с наиболее референтной группой (или лицом), является определяющим фактором развития личности.

В общем виде развитие личности может быть представ-

лено как процесс и результат вхождения человека в новую социальную среду и интеграции в ней. В том случае, если индивид входит в относительно стабильную общность, он при благоприятно складывающихся обстоятельствах проходит три фазы своего становления в ней как личность. Первая фаза — адаптация — предполагает усвоение действующих ценностей и норм и овладение соответствующими средствами и формами деятельности и тем самым до некоторой степени уподобление индивида другим членам этой общности. Вторая фаза — индивидуализация — порождается обостряющимися противоречиями между необходимостью «быть таким, как все» и стремлением индивида к максимальной персонолизации. Третья фаза интеграция — определяется противоречием между стремлением индивида быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те его особенности, которые способствуют ее развитию и тем самым развитию его самого как личности. В случае, если противоречие не устранено, наступает дезинтеграция и, как следствие, либо изоляция личности, либо ее вытеснение из общности, либо деградация с возвратом на более ранние стадии ее развития.

Если индивиду не удается преодолеть трудности адаптационного периода, у него могут складываться качества конформности, зависимости, робости, неуверенности. Если на второй фазе развития индивид, предъявляя референтной для него группе личностные свойства, характеризующие его индивидуальность, не встречает взаимопонимания, то это может способствовать формированию негативизма, агрессивности, подозрительности. При успешном прохождении фазы интеграции в высокоразвитой общности у индивида формируются гуманность, доверие, справедливость, требовательность к себе и другим и т.п. В связи с тем, что ситуация адаптации, индивидуализации, интеграции при последовательном или параллельном вхождении индивида в различные группы многократно воспроизводится, соответствующие личностные новообразования закрепляются, складывается устойчивая структура личности. Социальная среда, «социальная ситуация развития» (Л.С. Выготский), в которой происходит возрастное развитие личности, динамична. Тип развития личности определяется тем типом группы, в которой она интегрирована.

Личность формируется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза. В раннем возрасте это семья. В дошкольном и младшем школьном возрасте это преимущественно просоциальные ассоциации (группа детского сада, школьный класс). В них педагог становится наравне с родителями референтным лицом, взаимоотношения с которым опосредствуются совместной деятельностью и определяют развитие личности ребенка. В подростковом возрасте это коллективы или просоциальные ассоциации сверстников, чья референтность для личности старших школьников становится особенно высока, но в отдельных случаях и асоциальные ассоциации. В юношеском возрасте это трудовые коллективы либо — при серьезных дефектах воспитания — корпоративные группы.

Особое значение процесс развития личности приобретает в отрочестве и раннем юношеском возрасте, когда подросток или юноша начинает выделять себя в качестве объекта самопознания и самовоспитания. Первоначально оценивая окружающих, он использует опыт подобных оценок, вырабатывая самооценку, которая становится основой самовоспитания. Но потребность в самопознании (прежде всего в осознании своих морально-психологических качеств) не может быть отождествлена с уходом юноши в мир внутренних переживаний. Рост самосознания, связанный с формированием таких качеств личности, как воля и моральные чувства, способствует возникновению стойких убеждений и идеалов. Потребность в самосознании и самовоспитании порождается прежде всего тем, что юноша должен осознать свои возможности перед лицом тех изменений в его жизни, которые принесет в ближайшем будущем трудовая деятельность. В случае, если между уровнем потребностей развивающейся личности и ее возможностями наблюдается существенное расхождение, возникают острые аффективные переживания.

В развитии самосознания в юношеском возрасте значительную роль играют суждения других людей, и прежде всего оценка юноши родителями, учителями и сверстниками. Это предъявляет серьезные требования к педагогическому такту родителей и педагогов, требует индивидуального подхода к каждой развивающейся личности. Учитывая своеобразие личности учащегося, педагоги планируют конкретную систему воспитательных воздействий, успешность которых во многом зависит от личности педагога.

Важную роль в развитии личности играет коллектив. Воспитание личности осуществляется, в частности, путем воздействия на коллектив, организации его самодеятельности посредством использования широчайших внутренних возможностей самого коллектива (методика «параллельного педагогического воздействия» по А.С.Макаренко), путем применения к личности высоких и принципиальных требований в сочетании с уважением к ее достоинству. Важное значение в воспитании личности имеет нахождение «перспективных линий развития» для каждого человека, связанное с отбором и формированием его потребностей. На этом основывается индивидуальный подход к личности.

Проводимая в Российской Федерации с середины 80-х гг. работа по обновлению системы образования предполагает развитие личности ребенка, подростка, юноши, демократизацию и гуманизацию учебно-воспитательного процесса во всех типах учебных заведений. Таким образом, происходит изменение цели воспитания и обучения, в качестве которой выступает не совокупность знаний, умений и навыков, а свободное развитие личности человека. Знания, умения и навыки сохраняют свое исключительно важное значение, но уже не как цель, а как средство достижения цели. В этих условиях на первый план выступает задача формирования базовой культуры личности, которая позволила бы устранить в структуре личности противоречия между технической и гуманитарной культурой, преодолеть отчуждение человека от политики и обеспечить его деятельное включение в новые социально-экономические условия жизни общества. Осуществление этих задач предполагает формирование культуры самоопределения личности, понимание самоценности человеческой жизни, ее индивидуальности и неповторимости.

Литература

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.

Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М., 1984.

Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.

Бернс Р. Развитие Я — концепции и воспитание. Перевод с английского. М., 1986.

Психология развивающейся личности, под ред. А.В. Петровского. М., 1987.

Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М., 1990.

Книга III

Психология индивидуальности:

методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе

Предисловие

Прошло время пророчеств. Пришло время прогнозов. Но и пророчества и прогнозы сходятся в том, что первый век третьего тысячелетия на историческом календаре науки будет веком расцвета наук о Человеке, веком человекознания. Психология и социология, антропология и этнография, культурология и семиотика, археология и филология, биология и история объединят свои усилия при изучении природы человека, понимаемой как «мир человека» (К.Маркс).

Симптомы синтеза знаний о человеке и ломки «межведомственных» границ, разделяющих разные науки, особенно рельефно проявляются при разработке проблемы развития личности в природе и обществе. Познавательную ситуацию изучения личности в современной науке характеризуют три следующих особенности. Первая из них — *многогранность феноменологии личности*, отражающая объективно-существующее многообразие проявлений человека в истории развития природы, общества и его жизни. Вторая — *междисциплинарный статус* проблемы личности, находящейся в поле внимания общественных и естественных наук, практики и духовной культуры. Легче всего для объяснения повышенного интереса к проблеме личности в разных науках было бы сослаться на дань моде или дух времени. И то, и другое действительно имеет место. Но главная причина перемещения проблемы личности в центр самых разных дисциплин заключается в

объективно возросшем влиянии личности на судьбы исторического процесса, а, вместе с тем, и в той колоссальной ответственности индивидуальности каждого человека за эти судьбы перед прошлыми, настоящими и будущими поколениями человечества. *Объективный рост зависимости судьбы исторического процесса от решений индивидуальности каждого человека* — третья особенность познавательной ситуации изучения проблемы личности в человекознании и обществознании.

Многомерность феноменологии личности, междисциплинарный статус проблемы личности в человекознании и обществознании, объективный рост зависимости судеб исторического процесса от решений индивидуальности каждого человека свидетельствуют о необходимости изучения личности в системе координат, задаваемых различными уровнями методологии науки. В современной методологии и логике науки выделяется следующая *общая схема уровней методологии*: уровень философской методологии, уровень методологии общенаучных принципов исследования, уровень конкретно-научной методологии и уровень методики и техники исследования. При изучении личности вне контекста уровней методологии науки исследования в области психологии рискуют превратиться в бесперспективную погоню за точными ответами на неверно поставленные вопросы и коллекционирование фактов — «фантомов», рождающихся и умирающих в стенах лаборатории.

Познавательная ситуация изучения проблемы личности определяет ракурс изложения представлений об индивидуальности личности в курсе «Психология личности». В качестве центральной задачи данного учебно-методического пособия ставится задача *научить студентов самостоятельно* ставить вопросы исследования индивидуальности личности с учетом особенностей познавательной ситуации изучения проблемы личности и требований методологии науки. Не обрушивать на студентов каскад разрозненных фактов, а помочь им найти путеводные ориентиры в воистину необъятном океане работ по психологии личности — таков логический замысел настоящего пособия. Попытка же изложить пестрый набор фактов, методов и теорий бессмысленна не только потому, что объем этих фактов и количество концепций индивидуальности непомерно велики. Главная причина изменения логики учебно-методических пособий состоит в том, что «информационный бум» стал не преходящим явлением, а постоянно действующим фактором в большинстве наук. В связи с этим в логике преподавания и происходит резкое смещение акцентов, переход с режима «потребления информации» в процессе обучения — к режиму «обучения умениям ставить и решать задачи». На ограниченность логики преподавания учебного процесса, основывающейся на бесконечном расширении изучаемого материала, справедливо указано в проекте ЦК КПСС о высшем и среднем

специальном образовании в стране: «В учебном процессе упор делается на расширение объема изучаемого материала, что приводит к перегрузке учащихся, наносит ущерб развитию навыков самостоятельного творческого мышления».*

Учебно-методическое пособие строится с опорой на предыдущее пособие автора «Личность как предмет психологического исследования» (М.,1984) и во многом воспроизводит обозначенные в нем общие линии изложения курса «Психология личности». Однако, как следует из названия пособия — «Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе» — в центре его стоит проблема индивидуальности личности, характеристика закономерностей ее развития в истории становления системы общественных отношений.

В качестве оснований для интеграции трех практически непересекающихся в пространстве научного мышления о психологии личности ориентаций — биогенетической, социогенетической и персоналистической — выступает историко-эволюционный подход к пониманию личности. «Биогенетическая ориентация полагает, что поскольку развитие человека, как и всякого другого организма, есть онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой, его основные закономерности, стадии и свойства одинаковы, хотя социокультурные и ситуативные факторы и накладывают свой отпечаток на форму их протекания. *Социогенетическая ориентация* ставит во главу угла процессы социализации, научения в широком смысле слова, утверждая, что возрастные изменения зависят прежде всего от сдвигов в общественном положении, системы социальных ролей, прав и обязанностей, короче — структуры социальной деятельности индивида. *Персонологическая ориентация* выдвигает на первый план сознание и самосознание субъекта, полагая, что основу развития личности, в отличие от развития организма, составляет творческий процесс формирования и реализации ее собственных жизненных целей и ценностей. Поскольку каждая из этих моделей (реализация биологически заданной программы, социализация и сознательное самоосуществление) отражает реальные стороны развития личности, спор по принципу «или — или» не имеет смысла. «Развести» эти модели по разным «носителям» (организм, социальный индивид, личность) также невозможно, ибо это означало бы жесткое разграничение органических, социальных и психических свойств индивида, против которого выступает вся современная наука».**

В контексте историко-эволюционного подхода к понима-

* Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. Проект ЦК КПСС // Правда. 1986. 1 июня.

** *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1964. С.167-168.

нию личности выделяются стереотипы научного мышления, затрудняющие продуктивное исследование личности как активного компонента развивающихся социальных общностей; очерчиваются закономерности развития индивидуальности в историко-эволюционном процессе; предлагается схема системной детерминации развития личности, позволяющая наметить взаимопереходы между биологическим индивидом, личностью и индивидуальностью, которые осуществляются в ходе жизни личности (антропосоциогенез → развитие индивидуальности личности в процессе ее жизненного пути → вклады индивидуальности личности в социально-исторический образ жизни данного общества, а тем самым, в социогенез общества).

Весь процесс развития личности одновременно происходит как бы в двух режимах: режиме «приобщения к социально-историческому опыту общества» и режиме «преобразования и воспроизводства» как присвоенного общественно-исторического опыта, так и различных индивидных свойств человека (темперамента, задатков, прижизненно формирующихся функциональных психофизиологических систем, обеспечивающих реализацию деятельности субъекта). Внося вклады в социогенез, индивидуальность личности обогащает человеческую историю, обязательным условием и конечной целью которой и является развитие индивидуальности человека. *В целом под индивидуальностью понимается совокупность смысловых отношений и установок человека в мире, которые порождаются в ходе жизни человека в обществе при наличии необходимых антропогенетических предпосылок, обеспечивают ориентировку в иерархии ценностей и овладение поведением в ситуации борьбы мотивов, и воплощаются через деятельность и общение в продуктах культуры, других людях, себе самом ради продолжения являющегося ценностью для данного человека образа жизни.*

Историко-эволюционный подход к пониманию личности как системного качества человека, приобретаемого в ходе жизни в обществе, дает возможность более явно выделить последствия антропоцентрической парадигмы мышления о человеке, превращающей изолированного индивида в исходный пункт изучения индивидуальности личности. Вследствие антропоцентризма личность как бы вырывается из породившей ее системы и ее исследование начинает вестись в диадах «организм-среда», «личность-общество» и тому подобное; развитие личности выводится из механистического взаимодействия двух факторов — среды и наследственности; вместо «мира человека в обществе» изучаются «искусственные» миры («физическая» среда, конструируемая на основании представлений о физическом пространстве и времени данной эпохи; «мир языка»; «мир безличных социальных норм» и тому подобное); происходит неявное отождествление «развития психики» с

«развитием личности», подмена изучения личности — изучением психических функций;* извечными целями жизни личности считаются стремления к выживанию и равновесию и тому подобное.

Иная картина представлений о личности складывается в историко-эволюционном подходе, опирающемся на системную схему детерминации развития личности. В этой схеме антропологические свойства человека (темперамент, пол, задатки, биологический возраст, органические побуждения, телосложение и др.) рассматриваются как «безличные» предпосылки развития личности, которые в процессе жизненного пути индивидуальности личности могут стать продуктом, результатом этого развития. Речь идет именно об индивидных свойствах как об *антропогенетических предпосылках* развития человека, сложившихся в процессе эволюции вида гомо сапиенс. Вопрос же о животно-биологическом в человеке не только психологически, но и биологически ставить не точно, так как при такой постановке вопроса из историко-эволюционного процесса выбрасывается вся история развития человека в антропогенезе в условиях специфически человеческого образа жизни.

Социально-исторический образ жизни, в координатах которого протекает становление индивидуальности, также выступает и как предпосылка, и как результат развития личности. От социально-исторического образа жизни в данной культуре зависят, например, продолжительность детства, юности и тому подобное. Именно социально-исторический образ жизни как бы задает те ценности, которые потенциально могут стать движущими силами развития личности. В связи с этим, в частности, в условиях одного социально-исторического образа жизни ведущей мотивацией жизни личности может стать стремление к власти, а в условиях другой культуры — стремление к поиску «смысла» жизни и так далее. Социально-исторический образ жизни общества представляет собой источник развития личности.

Подлинным основанием и движущей силой развития личности является совместная деятельность, посредством которой осуществляется движение личности в системе общественных отношений, приобщение ее к миру культуры. Именно совместная деятельность представляет собой тот канал, благодаря которому происходит индивидуализация личности. Через преобразование в своих поступках и деяниях мира, других людей и себя идет самоосуществление индивидуальности личности и обогащение человеком жизни общества. Взаимоотношения между индивидом как продуктом антропогенеза, личностью, усвоив-

* О критике этой установки научного мышления см.: *Петровский А.В.* Проблема развития личности с позиций социальной психологии//Вопр. психологии. 1984. №4. С. 14-29.

шей общественно-исторический опыт, и индивидуальностью, преобразующей мир, — может быть передано следующей формулой: «*Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают*».

В пособии кратко изложены представления об индивидуальности личности в марксистской теории личности (уровень философской методологии науки); общие закономерности развития человека в историко-эволюционном процессе (уровень общенаучной системной методологии), дана характеристика роли индивидных свойств и социально-исторического образа жизни в развитии личности, а также очерчены линии становления индивидуальности в процессе жизненного пути (уровень конкретно-научной деятельностной методологии науки). Такова структура данного учебно-методического пособия.

Глава I. Бытие человека в мире — исходный пункт марксистской концепции личности

Вряд ли будет преувеличением высказывание о том, что современные исследования по психологии личности в марксистской психологии отмечены знаком «коперниковской» революции. Присущее марксистско-ленинской философии «коперниковское» понимание человека, нашедшее ключ к разгадке феномена личности в процессах развития и функционирования породившей ее общественно-экономической системы, оттесняет «птолемеевское», которое в поисках специфики человеческой природы замыкается в кругу внутренних переживаний человека, его индивидуального сознания или же в границах человеческого организма, «под поверхностью кожи» индивида.

Центр птолемеевской системы отсчета в познании человека — изолированный индивид (или индивиды плюс общество, индивиды плюс природа), который может быть наделен сознанием, потребностями, страстями, речью, социальными ролями, быть от природы «плохим» или «хорошим», обладать большей или меньшей степенью животности, заниматься самобичеванием в одиночестве или терять лицо в толпе, и так далее.

Центр марксистской системы отсчета — бытие человека в мире, естественно-исторический процесс становления человечества как преобразование природы и общества, очеловечивание мира и себя в мире в ходе исторического движения общественно-экономических формаций, восхождение в истории общества и каждого человека к свободной индивидуальности, созидающей новый образ жизни. Критикуя попытки объяснить сущность человека из него самого, вывести ее из набора свойств, этико-антропологических характеристик отдельного индивида или общих для всех индивидов, К.Маркс и Ф.Энгельс язвительно писали: ...что это вообще за «человек»,

который рассматривается не в своей действительной исторической деятельности и бытии, а может быть выведен их своей собственной ушной мочки или какого-нибудь иного признака, отличающего его от животных. Этот человек «заключается» в самом себе, как свой собственный нарыв».* В ходе борьбы с философским антропоцентризмом также в разных формах звучала режущая слух обыденному сознанию мысль о том, что разгадку человеческой природы необходимо искать в мире человека: «...*Человек* — не абстрактное, где-то вне мира существо. Человек — это *мир человека*...»**

Революционные идеи марксизма о том, что центр изучения человека — это мир человека, бытие человека в мире, что его социальная сущность заключена в системе, ансамбле всех общественных отношений, вступили в противоречие с традиционной логикой понимания человека в обыденном сознании, а также с разными классическими и современными западными философскими течениями — философской антропологией, персонализмом, экзистенциализмом, позитивизмом, структурализмом и др. В таких течениях как персонализм, философская антропология, экзистенциализм с поразительным упорством распространяется миф о том, что в марксизме человека забыли, растворили в социальных ролях, нормах, спрятали в общественно-экономических формациях.*** Подобного рода критика не видит существенных различий между марксизмом и структурализмом, провозгласившим пробуждение наук об обществе от затянувшегося антропологического сна и поставившим под сомнение сам факт существования и развития личности. По мнению одного из лидеров структурализма Мишеля Фуко, человек неминуемо должен исчезнуть, как исчезает начертанное на прибрежном песке лицо.

Экзистенциализм, персонализм, философская антропология явно или неявно опираются в своих концепциях о человеке на родившейся еще в античные времена стереотип мышления, устойчивый схематизм сознания, представленный старой формулой — «Познай самого себя». Как бы ни подкупала эта формула, призывающая к изучению человеческой природы, она оказалась надсознательной установкой научного и обыденного мышления, замкнувшей поиск сущности человека в психических внутренних переживаниях или биологических проявлениях отдельного индивида, стала ловушкой, в которую попадали мыслители самых разных времен.

Не мир сам по себе, не человек сам по себе, а «мир человека», бытие человека в мире, производство предметного

---

* *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 516.

** *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд. Т. I. С. 414.

*** См.: *Дилигенский Г.Г.* Марксизм и проблемы массового сознания // Вопр. философии. 1983. №II. С. 3-15.

очеловечивающегося мира в ходе истории становится в марксизме основой исследования социально-деятельностной природы человеческого существования. Понимание человека как «мира человека» коренным образом меняет лицо психологической науки в марксизме. Внешне психология оказывается как бы утратившей свои излюбленные проявления «внутреннего мира субъективных переживаний». В действительности же она перестает быть той психологией, о которой с пренебрежением отзывался Ф.М. Достоевский, прося не называть его психологом, поскольку он является реалистом. Строящаяся на методологическом фундаменте марксизма психология, быть может, действительно утратит «лабораторные миры», населенные ощущениями, реакциями, блоками переработки информации. Взамен она приобретет нечто гораздо большее — «мир человека»; станет той психологией, о которой К. Маркс писал: «... история *промышленности* и сложившиеся *предметное* бытие промышленности являются *раскрытой* книгой *человеческих сущностных сил*, чувственно представшей перед нами человеческой *психологией*, которую до сих пор рассматривали не в ее связи с *сущностью* человека, а всегда лишь под углом зрения какого-нибудь внешнего отношения полезности».* Идея Маркса о психологии как непрочитанной книге произведенного человеком мира предвосхитила ряд представлений известных ученых двадцатого века. В.И. Вернадский говорил о том, что в своем развитии человечество уже вступило в психозойскую эру и переживает ее. В современной семиотике ведутся исследования мира человека как смыслового пространства личности. Историки, археологи и этнографы пытаются проникнуть в «мыслительные структуры» личности, строят картины мира человека других культур и эпох. Представители всех этих наук так или иначе начинают обращаться к той *психологии «мира человека»*, о которой писал К. Маркс. Мир человека, промышленность, производство, созданные человеком предметы, культура, порождение самого человека человеческим трудом — все эти моменты являются исходными пунктами марксистской концепции человека, которая отводит реальной психологии одно из центральных мест в системе человекознания. Открытую книгу такой психологии могут прочесть историки, этнографы, социологи, археологи, антропологи, педагоги вместе с психологами, сделавшими бытие человека в мире точкой отсчета при изучении *развития* человека в природе и общества.

Сущность человека марксистская концепция находит в ансамбле всех общественных отношений, а не растворяет ее в них.

В социальной философии марксизма подчеркивается, что сущность человека — ансамбль общественных отношений —

* *Маркс К.,Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд. Т. 42. С. 123.

проявляется в разных формах его существования. В широком смысле социальная сущность личности человека осуществляется в ее бытии, в ее жизнедеятельности. На уровне конкретных наук такими формами выражения социальной сущности личности могут стать, например, та или иная конкретная деятельность человека, или его общение. Общественные отношения выступают как объективные предпосылки деятельности, воспроизводятся в этой деятельности, затем становясь ее продуктом, результатом. Способ производства, детерминирующий общественные отношения, рассматривается К.Марксом и Ф.Энгельсом как «... определенный способ деятельности данных индивидов, определенный вид их жизнедеятельности, их определенный *образ жизни*. Какова жизнедеятельность индивида, таковы и они сами». *

Марксистский тезис о том, что в процессе развития людей образ жизни определяет мир этих людей и выступает как способ существования общественных отношений в жизни личности имеет кардинальное методологическое значение для понимания истории индивидуализации человека, перехода родового в индивидуальное, а также для изучения естественной истории человечества в целом.

История индивидуализации человека — это изучение пути его восхождения от зачаточных проявлений индивидуальности личности в отдельных видах деятельности до свободной индивидуальности, самодеятельности личности как субъекта исторического процесса. В социальной философии марксизма через понятие «*личность*» характеризуются сущностные социальные отношения, персонификация общественных отношений; через понятие «*индивидуальность*» — выражение и развитие этих отношений в той или иной деятельности. «Если человеческий индивид не может стать личностью, не усвоив своей социальной сущности, то личность не может обрести свое самостоятельное бытие, не став индивидуальностью. *Личность, таким образом, социальна по своей сущности, но индивидуальная по способу своего существования*. Она представляет собой единство социального и индивидуального, сущности и существования.»**

В работах К.Маркса нет застывшей характеристики понятий «личность» и «индивидуальность», так как за логикой развития понятий у К.Маркса всегда просматривается реальный процесс развития явлений, процесс становления человека человеком в истории общественно-экономических формаций. При всех нюансах, отличающих характеристики понятий «личность» и «индивидуальность» в разные периоды творчества К.Маркса и в разных его трудах, выпукло выступает

---

* *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 19

** *Резвицкий И.И.* Личность. Индивидуальность. Общество. М., 1984. С. 34.

следующая тенденция употребления этих понятий: через понятие «личность» передаются преимущественно родовые социальные качества человека, а при описании начальных этапов социогенеза «личность» иногда обозначает ту или иную социальную группу в целом; через понятие «индивидуальность» — степень самодеятельности человека как субъекта, выполняющего в конкретной деятельности ту или иную социальную функцию. «Индивидуализированные черты можно обнаружить у человека добуржуазных обществ — они результат конкретного труда, сращенности индивида со своим занятием...»* По сути индивидуальность личности обретается через конкретное дело и проявляется в деле, которое осуществляет человек. Зачаточные проявления индивидуальности, определяемые осуществлением отношений в конкретном труде, в конкретном виде деятельности на ранних этапах социогенеза уже присутствуют. Но они еще ситуативны, неотрывны от совершаемого человеком дела. В главных же своих проявлениях человек в ранние исторические эпохи слит с племенем или кастой. В ходе истории общества возможность восхождения к свободной индивидуальности достигается дорогой ценой. «...Развитие способностей рода *«человек»*, хотя оно вначале совершается за счет большинства человеческих индивидов и даже человеческих классов, в конце концов разрушит...антагонизм и совпадет с развитием каждого отдельного индивида;... стало быть, более высокое развитие индивидуальности покупается только ценой такого исторического процесса, в ходе которого индивиды приносятся в жертву».** По мысли К.Маркса, свободная индивидуальность — высшая ступень развития рода «человек», которая может быть достигнута лишь при коммунистическом образе жизни. Взгляды К.Маркса на «индивидуальность» как «всеобщее» качество деятельного субъекта в принципе отличны от антропоцентрического изображения «единичного» человека — индивидуальности по набору внешних формальных признаков в позитивизме или же выброшенной из мира и противопоставленной обществу «единичной» отчаявшейся индивидуальности в экзистенционализме. Чем больше может проявить себя индивидуальность личности в общественной системе, тем очевиднее становится, что образ жизни выступает не только как предпосылка, но и как результат развития личности, как ее продукт.

За положением К.Маркса о том, что каков образ жизни индивидов, таковы и они сами, проступает системная стратегия исследования закономерностей развития человека в природе и обществе.

---

* *Крутова О.Н.* Человек и история. М., 1982. С.96.

** *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд. Т. 26, ч. 2. С. 123.

Глава 2. Человек и его место в различных системах. Специфика системных качеств личности

Системно ориентированная методология человекознания опирается на положение, согласно которому ключ к пониманию природы человека лежит не в нем самом как некотором телесном объекте, а в тех различных системах, в которых осуществляется его жизнь. В естественных науках наиболее концентрированное выражение эта идея нашла в фундаментальных исследованиях В.И.Вернадского, который последовательно отстаивал представления о необходимости перехода от организменного уровня анализа биологических свойств человека к изучению человека в популяционно-видовом, биоценотическом и биосферных типах организации жизни, а социальных качеств человека — в системе ноосферы, то есть созданной деятельностью творческой мысли человечества сфере разума. Положение системного подхода об анализе природы человека в ходе развития различных систем и идеи В.И.Вернадского с трудом пробивают себе дорогу в сознании представителей разных дисциплин, встречая в виде препятствия естественный взгляд на человека как на вполне автономный природный или социальный объект. Если человек рассматривается только через призму «моносистемного» видения действительности, то и в биологии, и в социологии, и в психологии он предстает как замкнутый автономный мир, взаимодействующий с другими столь же независимыми мирами — средой, обществом, вселенной. Вследствие антропоцентризма мышление в науках о человеке оказывается заселенным бинарными оппозициями: «организм — среда», «личность — общество», «биологическое — социальное» и тому подобное. Незамысловатая операция, проделываемая «птолемеевской» логикой, похожа на действия чудака, вырвавшего у себя самого глаз, чтобы разобраться в его устройстве, а затем, так и не узнав, для чего он нужен, пытающегося водворить его на место. Точно так же порой в психологии индивид изымается из биологического вида «человек», личность — из общества, индивидуальность — из человеческого рода, а затем, после доскональною перечня индивидуальных различий с точностью до стотысячного знака, даже не поставив вопроса о происхождении этих различий, индивида пытаются приставить к виду, личность вернуть в общество, через индивидуальность «залатать» возникший разрыв между биологическим и социальным мирами.

В том же случае, если человек в целом, его личность рассматриваются как «элемент» более широких порождающих их систем, то открывается возможность использования при изучении человека тех приемов и средств, которыми располагает методология системного подхода, опирающегося на марксист-

скую философию и на достижения конкретно-научной методологии человекознания.

Ответ на вопрос о человеке как «элементе» разных систем, о том, является ли человек физическим, биологическим ли же разумным существом не может быть дан до тех пор, пока не указана *система*, в которой рассматривается человек, и *задачи*, для разрешения которых ставятся подобные вопросы. «Целостную систему можно определить как совокупность объектов, взаимодействие которых обусловливает наличие новых интегративных качеств, не свойственных образующим ее частям, компонентам».* Человек как «элемент» оказывается одновременно принадлежащим разным системам, взаимодействуя с которыми он проявляет или приобретает различные качества. В системном подходе классификация различных качеств — материально-объектных, функционально-системных, интегрально-системных — предложена В.П. Кузьминым. В психологии личности проблема приобретения человеком системных качеств была поставлена А.Н. Леонтьевым.

Изучение «человека в системе» с самого начала исходит из представления о неразрывной связи человека с этой системой, которое радикально отличается от исследования человека в разных противопоставленных диадах, самая распространенная из которых — «человек — окружающая его среда». В таких диадах «человек», любой живой организм словно насильно вырывается из природы, оказывается стоящим над нею или вне ее. Тогда термин «окружающая среда» невольно приобретает особый смысл, смысл окружающих человека сил природы, которые готовятся напасть на «живой организм», вступить с ним в бой. Системное видение человека, любого живого организма, напротив, отыскивает закономерности развития и функционирования человека как «элемента», живущего жизнью всей системы.

Одной из самых широких систем, в которой осуществляется жизнь человека, является *биосфера*. О любой системе бессмысленно вести разговор, пока не выделено то *системообразующее основание*, которое объединяет входящие в нее элементы как относительно однородные, характер связей между этими элементами, и, наконец, ту еще более широкую систему, в которую входит данная конкретная система. Среди различных характеристик биосферы как системы содержание этого фундаментального *биогеохимического* понятия наиболее выпукло передается описанием биосферы как сферы, в которой развертываются биоэнергитические процессы и обмен веществ вследствие деятельности жизни.** Биоэнергетические

---

* *Афанасьев В.Г.* Целостная система и окружающая ее среда // Кибернетика и ноосфера / Ред. — сост. В.Д. Пекелис. М., 1986. С. 14.

** См.: *Алексеев В.П.* Становление человечества. М., 1986, 462 с.

процессы и обмен веществ в ходе жизни — системообразующее основание биосферы как системы. Эта система, в свою очередь, входит в систему солнечной галактики, и зависит во многом от изменений солнечной активности. Все эти рассуждения могут показаться надуманными абстракциями, игрой ума, которой на досуге занимались В.И. Вернадский, Н.И. Вавилов и ряд других исследователей. Подобные выводы по меньшей мере недальнозорки. «...Вырывать человека и микроорганизмы из его естественной среды — окружающего мира со всеми его электрическими радиациями, потоками и полями — это значит впадать в грубейшую, непростительную ошибку и проповедывать мысли, ничего общего с тенденцией современной науки не имеющие. ...И человек, и микроб — существа не только земные, но и космические, связанные всей своей биологией, всеми молекулами, всеми частицами своих тел с космосом, с его лучами, потоками и полями».* ...Поток электронов и протонов, вылетающий из жерла солнечного пятна и пролетающий мимо Земли, вызывает огромные возмущения во всем физическом и органическом мире планеты: вспыхивают огни полярных сияний, Землю охватывают магнитные бури, резко увеличивается число внезапных смертей, эпидемий, случаев сумасшествия, эпилептических припадков, несчастных случаев вследствие шока в нервной системе и так далее».** Эти строки основателя гелиобиологии А.Л. Чижевского, детально изучившего связь вспышек различных эпидемий в истории человечества с волнами солнечной активности, помогают увидеть общее природное качество различных элементов биосферной системы — микроорганизмов, растений, животных... человека. Таким *качеством*, особенно проявляющимся при изменениях солнечной активности, являются биоэнергетические процессы организмов, свойственные любым «элементам» биосферы как природным объектам. Нарушение равновесия в этих процессах, вызванное, в частности, изменениями солнечной активности, приводит к самым различным, порой трагическим земным последствиям. В повседневной жизни биоэнергетические качества человека дают знать о себе, проявляясь в жалобах на неважное самочувствие, тоску и даже депрессии, которые люди, смущаясь, связывают с перепадами погоды. В истории общества эти природно-предметные качества фетишизировались, жили в легендах о солнечных знамениях, астрологических воззрениях о влиянии созвездий на судьбы человечества. В русле гелиобиологии, опирающейся на концепцию биосферы В.И. Вернадского, эти явления находят свое материалистическое объяснение.

Системное видение человека как биоэнергетического существ-

---

* *Чижевский А.Л.* Земное эхо солнечных бурь. М., 1976. С. 331.
** Там же. С. 32.

ва в биосфере приводит не только к рождению новых наук, но и к изменению «технологии» обращения с человеком. Если старые врачи говорили, что нужно лечить человека, а не болезнь, то гелиобиолог А.Л. Чижевский сделал еще один шаг на пути преодоления свойственного медицине организмоцентризма. Он мечтал перестроить «больничный мир» человека и создать для подверженных вредоносным влияниям космоса больных экранированные палаты, куда должны были бы переводиться эти больные по первому сигналу следящего за активностью Солнца астрофизика. Этот пример позволяет проиллюстрировать еще одну особенность системного видения человека, противоположную практике антропоцентризма: чтобы *«вылечить» человека, необходимо преобразовать ту систему, которая приводит к возникновению «болезни», изменить мир человека.**

Биоэнергетические свойства человека, роднящие его с проявлениями любой другой жизни на земле, относятся к тем природным материально-структурным качествам, которые становятся предметом исследования при изучении человека в системе биосферы. Они присущи самому «элементу» системы, являются его собственным свойством и, как и любые другие качества объекта, открываются только во взаимодействиях в той или иной системе.

Аналогичным образом могут быть рассмотрены и функционально-структурные качества в системах разных биологических популяций как «организма» — относительно самостоятельного «элемента» этих систем, обеспечивающего свое существование благодаря приспособлению к условиям жизни данных популяций. В общей биологии «организм» исследуется как целостная единица, ответственная за воспроизведение, дальнейшее продолжение жизни в системе биологических популяций. Функционально-структурные особенности «организма» проявляются в общности генетического кода, интеграции проявлений различных входящих в состав организма подсистем (эндокринной, гуморальной) и тому подобное.

В системе биологического вида гомо сапиенс человек выступает как «*индивид*», целостное генотипическое образование, которое в ходе индивидуальной жизни реализует историю своего вида. *Системообразующим основанием* биологического вида «человек» является специфичный для этого вида *образ жизнедеятельности*. Функционально-структурные качества индивида, данные ему при рождении и приобретаемые в ходе его созревания, исследуются, например, биологией, генетикой че-

* О попытке исследований в этом направлении см.: *Асмолов А.Г., Марилова Т.Ю.* Роль смены социальной позиции в перестройке мотивационно-смысловой сферы у онкологических больных // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1985. Т. 35. Вып. 12. С. 1846 — 1851.

ловека и так далее, словом, комплексом естественных наук, изучающих историю развития человека как представителя биологического вида. *Структурно-функциональные* качества биологического индивида, доставшиеся ему в наследство, гибко пригнаны к условиям образа жизнедеятельности вида. Однако, как и биоэнергетические свойства человека, они уже присущи индивиду как «элементу» в системе вида, являются его собственными свойствами, неотделимы от него самого.

Человек как «элемент» в системе общества становится носителем совокупности *социальных системных качеств*, которые порождаются в ходе его жизнедеятельности в обществе. Социальные системные качества человека как «элемента» общества принципиально отличаются от его природных объектно-структурных качеств. В социальной системе любые вещи, которых коснулась деятельность человечества, начинают вести двойную жизнь, подчиняться природным и общественно-историческим закономерностям. Феномен «второй природы» вещей в обществе был впервые раскрыт и проанализирован К.Марксом.

«Вторая природа» приобретается естественными объектами тогда, когда они производятся человеческим трудом, включаются в пространство общественных отношений. В процессе труда происходит «очеловечивание» природы: деревянный брусок может превратиться в «стул»; заостренная на одном конце прямая палка стать «копьем»; шкура леопарда — мягким «ковром» или теплой «одеждой». Стоит вырвать любой из этих природных объектов из системы общества, в котором они создаются, и их социальные системные качества испаряются, прекращают свое существование. Секрет бытия социальных системных качеств любой вещи «очеловеченного» мира в том и состоит, что, будучи изъяты из системы мира человека, они исчезают. Их нет в самом природном объекте вне системы использования его в той или иной человеческой деятельности. Особенность любых системных социальных качеств объектов мира человека заключается в том, что они производятся в обществе, приобретают в нем, по выражению К.Маркса, «социальную душу».

«Очеловеченную» природу можно охарактеризовать выразительными строками Ф.И. Тютчева:

Не то, что мните вы, природа,
Не слепок, не бездушный лик —
В ней есть душа, в ней есть свобода,
В ней есть любовь, в ней есть язык...*

В мире человека, действительно, есть и любовь, и язык, и душа... Они не лежат на поверхности вещей или в самих

* *Тютчев Ф.И.* Жизнь природы там слышна. М., 1979. С. 36.

вещах, а существуют в *особом измерении* — в скрытых от глаза *системных социальных качествах* предметов.

Среди системных качеств «очеловеченной» природы выделяются *утилитарные функциональные* качества предметов и *интегральные сверхчувственные качества* (В.П. Кузьмин). Утилитарные функциональные качества воплощаются в переделываемых человеком объектах природы. Так, изготавливая «стол», человек меняет форму дерева и изменившийся природный материал приобретает функциональное социальное качество — качество «быть столом», полезной вещью для представителей данной культуры. Такого рода материализованные, изменившие форму и имеющие практическое назначение объекты являются носителями функциональных системных качеств.

В определенных ситуациях эти же самые объекты могут стать носителями интегральных системных качеств, которые полностью утрачивают связь с природным материалом. Так, например, шляпа, обладающая вполне утилитарным функциональным качеством, неожиданно может превратиться в «*знак*», в «улику». Герой романа Ф.М. Достоевского Родион Раскольников внезапно осознает, что его шляпа — это «улика», тот «знак», по которому его могут найти и распознать как убийцу. В самом объекте, сколько бы в него не вглядывались и не исследовали, нет функционального качества «быть уликой». Объект приобрел «сверхчувственное» системное интегральное качество в ситуации жизненной драмы, в контексте истории человеческой судьбы, стал «знаком» преступления. Такого рода качества и называют «сверхчувственными» системными качествами.

Сверхчувственными системными качествами обладает «личность» человека в системе общественных отношений. Поэтому-то пытаться понять природу личности исходя из биологической натуры индивида, либо из субъективных проявлений, замкнутых в круге осознания человека, столь же безнадежно, как искать природу стоимости денежных знаков в самой бумаге, на которой они напечатаны. Эту бумагу можно изучить под электронным микроскопом, подвергнуть тщательному химическому анализу и так далее. Какие бы процедуры не использовались, загадка природы стоимости не будет раскрыта, поскольку интегральное системное качество не принадлежит объекту как таковому, а обнаруживается в нем только в ходе его жизни в той или иной общественной системе. Такого рода интегральными системными качествами наделяется человек в различных подсистемах общества, в больших и малых социальных группах — семье, этнической общности или классе. В этом смысле сущность человека в общественной социальной системе лежит вне его как биологического индивида, и поэтому даже самые изощренные методы

естественных наук не могут уловить разные социальные ипостаси личности.

Наряду со структурно-функциональным аспектом анализа системных качеств выделяют еще один аспект его изучения в системе общества — системно-исторический (В.П. Кузьмин). Этот аспект системных качеств отражает конкретно-историческую специфику общественных явлений. Так, например, во все исторические эпохи индивид, становясь членом семьи, выполнял в ней некоторые общие, задаваемые семьей как социальной подсистемой, функции, однако конкретно-историческое содержание этих функций в разные эпохи менялось, приобретало свою специфику. Системно-исторический план анализа общественных явлений позволяет показать, что, развиваясь в конкретно-исторических условиях различные «элементы» общественных систем, в том числе и личности в системе общественных отношений, преобразуют некоторые константные задаваемые системой функциональные утилитарные качества, например, социальные роли, раздвигает границы тех систем, в которые они входят (Л.И. Анцыферова) и, тем самым, утверждают себя как индивидуальность.

Глава 3. Основные положения историко-эволюционного подхода к пониманию индивидуальности личности

При изучении системных аспектов развития человека, его роли в эволюции расширяющихся систем представители системного подхода обращаются к тем закономерностям, которые выявлены на уровне конкретно-научной методологии науки — в истории, социологии, семиотике, эволюционной биологии. Причина обращения к этим внешне не связанным наукам заключается в том, что в них обнаружены *общесистемные закономерности*. Одна из функций общенаучного системного анализа как раз и состоит в том, что с его помощью из конкретных наук о природе и обществе вычленяются общие закономерности развития любых систем, и, тем самым, создается канал связи между разными науками о человеке. Реализация положения о необходимости изучения человека в процессе эволюции порождающей его системы предполагает постановку вопроса об *эволюционном смысле* возникновения того или иного феномена в порождающей его системе. Например, какой эволюционный смысл появления новых видов в биологической эволюции или разных этнических групп (племен, наций) в истории человечества; в чем эволюционный смысл возникновения новых органов в филогенезе определенного вида или формирования неповторимого характера в индивидуальном жизненном пути личности. Изучение закономерностей развития систем (биологических и социальных), механики

развития будет неполным до тех пор, пока не раскрыт тот эволюционный смысл, для обеспечения которого осуществляется вся механика развития, например, функционируют механизмы естественного отбора (Н.А. Бернштейн, Н.И. Вавилов, А.Н. Северцов, И.И. Шмальгаузен, С.Н. Давиденков).

Системный анализ развития, тем самым, исходит из положений *о необходимости изучения феномена человека в процессе эволюции порождающей его системы и целевой детерминации* развивающейся системы, предполагающей освещение вопроса «*для чего?*» возникает явление, наряду с характерными для традиционного естествознания вопросами «*как происходит явление?*» и «*почему оно происходит?*» (Н.А. Бернштейн).

В русле психологии необходимость изучения развития человека с опорой на закономерности историко-эволюционного процесса в природе и обществе неоднократно отмечалась такими ведущими исследователями, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и Д.Н. Узнадзе. В физиологии высшей нервной деятельности проблема *системогенеза* целостного человеческого организма была поставлена и разработана автором теории функциональных систем П.К. Анохиным.

Системный подход к изучению развития человека, широко используя результаты этих фундаментальных исследований, в настоящее время все более концентрирует внимание на общих закономерностях эволюционного процесса, открытых в советской научной школе эволюционной биологии А.Н. Северцова и И.И. Шмальгаузена. Вследствие этого поднимаются вопросы о критериях прогресса живых и технических регулирующихся систем (К.М. Завадский, В.И. Варшавский, Д.А. Поспелова), жизненном значении эмоций и потребностей организма в филогенезе (П.В. Симонов), эволюционных закономерностях антропосоциогенеза и этнических общностей (В.П. Алексеев, С.С. Арутюнов, Ю.В. Бромлей, Г.П. Григорьев), общих механизмах эволюции культуры (Э.С. Маркарян).

Выдающимся достижением классика эволюционной биологии А.Н. Северцова является разработка учения о существовании двух различных типов прогресса в эволюции — биологического и морфофизиологического. Биологический процесс заключается в *изменении образа жизни и положения вида животных* в биосфере; морфофизиологический прогресс — в *изменении строения и функций тела животных*. За этим различением двух типов прогресса стоит изменение представлений об эволюционном процессе, переход от организмоцентрического изучения развития к системному видению закономерностей эволюционного процесса. Обоснованно критикуя вульгарный перенос эволюционных биологических закономерностей на историю развития общества, порой не замечают

принципиального открытия А.Н. Северцова, допустившего возможность относительно независимой эволюции *образа жизни*, являющегося системообразующим основанием развития вида, от морфофизиологической эволюции организмов, доминирующей в органическом мире. Образ жизни определяет положение вида в системе биосферы. От образа жизни вида зависит, пойдет ли эволюция по пути *ароморфоза*, *идиоадаптации* или *регресса*. Под ароморфозами А.Н. Северцов понимал прогрессивную эволюцию образа жизни, приводящую к появлению у вида новых качеств, которые повышают уровень жизнедеятельности вида, расширяют его приспособительные возможности, и могут оказаться полезны при критических изменениях сферы обитания живых существ. Представление об ароморфозе А.Н. Северцова сходно с идеей выдающегося советского биолога Н.И. Вавилова о возникновении в ходе эволюций *преадаптаций* — тех или иных полезных признаков в эволюционирующей системе — еще *до того*, как они стали для этой системы действительно полезны. От аромофоза А.Н. Северцов отличал идиоадаптацию, то есть адаптацию в узком смысле слова как специализацию вида, обеспечивающую наилучшую приспособленность к типичным условиям его существования. Если эволюция идет в направлении идиоадаптации, частных приспособлений, то образ жизни вида качественно не изменяется, остается на той же высоте. Ароморфоз может привести к новому образу жизни вида, то есть повлечь за собой смену системообразующего основания, определяющего основные характеристики данного вида.*

На уровне методологии системного подхода описанные А.Н. Северцовым закономерности прогресса эволюции были обобщены и развиты в исследованиях А.К. Завадского, а также В.И. Варшавского и Д.А. Поспелова. В этих работах, придавших идеям А.Н. Северцова более универсальное звучание, подчеркивается: *возникновение и прогрессивное развитие любой эволюционирующей системы обеспечивается благодаря процессам ее интеграции и дифференциации — синтезогенеза и сегрегациогенеза* (А.К. Завадский).

Для А.К. Завадского объединение элементов в единое целое, то есть рождение систем — не предпосылка системного исследования, а факт, нуждающийся в объяснении. В эволюции формы, ведущие изолированный образ жизни, были потеснены многочисленными формами с групповым образом жизни, которые в ходе развития осваивали одну экологическую за другой. Тем самым весь ход эволюционного процесса как бы осуществил экспериментальную проверку преимуществ объединенного в группы, в системы образа жизни по сравнению с

* См.: *Северцов А.Н.* Главные направления эволюционного процесса. М., 1967. 204 с.

изолированными формами жизни. Вместе с тем, эта победа приводит к постановке вопросов, в чем эволюционный смысл объединения в системы отдельных элементов; какого рода сообщества могут считаться системами, обеспечивающими дальнейшее развитие.

Синтезогенез представляет такое объединение разрозненных элементов в систему, в множество, которое открывает возможности решения задач, ранее не доступных ни одному из составивших систему элементов. Муравьи из разных муравейников, смешавшиеся между собой на лугу, полностью автономны по отношению друг к другу. Они — не «синтезогенезное» образование, а скопление однородных элементов. В чем же состоит отличие скопление однородных элементов от различных систем, ведущих групповой образ жизни?

«...В самом общем виде можно сказать, что некоторая совокупность элементов является *единой* системой, если эти элементы обладают потенциальным свойством образовывать статические или динамические структуры, необходимые для «выживания» элементов и всей их совокупности, то есть обладают свойством взаимодействовать друг с другом для достижения локальных и глобальных целей...

...Когда речь идет о биологических совокупностях, то в реальных ситуациях эти свойства проявляются частично, а остальные — ждут своего часа. Хорошо известны, например, опыты с некоторыми бактериями, которые всегда обитали в средах, где отсутствуют определенные виды углеводов. При искусственной пересадке их в среды, где эти *непривычные* углеводы были единственной доступной для бактерий пищей, они начинали вырабатывать фермент для их расщепления. Возможность этого была заложена в их генную структуру «на всякий случай» и реализовалась именно тогда, когда в этом возникла необходимость...

Таким образом, *синтезогенез — это путь увеличения числа потенциально возможных свойств, которые могут пригодиться системе при встрече с непредвиденными ситуациями*» (подчеркнуто мною — *А.А.*).*

Синтезогенез объясняет то, для чего элементы в ходе развития *объединяются* в единую систему. Вследствие синтезогенеза формируются системы, обеспечивающие адаптацию к более широкому кругу ситуаций за счет того, что их элементы приобрели новые свойства — *возможности взаимодействовать друг с другом для достижения различных целей*, а также особый резерв, который может быть использован в непредвиденных обстоятельствах.

---

* *Варшавский В.И., Поспелов Д.А.* Оркестр играет без дирижера: Размышления об эволюции некоторых технических систем и управления ими. М., 1984. С. 180.

Наряду с синтезогенезом, приводящим к возникновению объединений, решающих широкие классы задач, в эволюции также идет процесс вычленения подсистем, входящих в системы, то есть процесс *дифференциации* систем. Появляются подсистемы с узкой специализацией, обладающие возможностью делать одно и только одно дело, но зато его делать с самой высокой степенью эффективности. Этот путь развития систем, ведущий к специализации, К.М. Завадский охарактеризовал как *сегрегациогенез*. В эволюции биологических, технических и социальных систем существует множество проявлений сегрегациогенеза как прогрессивного пути развития, обеспечивающего оптимальные возможности для системы решать типовые, ранее встречавшиеся задачи. Вместе с тем, специализации тех или иных подсистем, их жесткая пригнанность к одному классу задач, если сегрегациогенез не сочетается с синтезогенезом, становится тупиковым путем эволюционирующей системы, затрудняет ее существование при встречах с непредвиденными ситуациями. Подчиняясь принципу полезности, решению задач только текущего момента, система, идущая по направлению сегрегациогенеза, утрачивает преимущества, которые были достигнуты посредством объединения элементов в группу, возможности к взаимодействию при достижении разных целей и распадается.

Эволюционирующая система должна найти своего рода компромисс между сверхспециализацией, которую может повлечь за собой утилитарный путь сегрегациогенеза, и универсализацей.

Из теории А.Н. Северцова об изменениях образа жизни как основе прогресса, представлений о синтезогенезе и сегрегациогенезе эволюционирующих систем вытекает, что именно в *системе «элемент» приобретает возможности для вариативности, проявления индивидуальной изменчивости. Индивидуальные особенности* активного «элемента», сколь бы отличными, самобытными они не казались, в самой своей основе имеют системное происхождение, самим фактом своего существования обязаны системе. В свете описанных выше положений представляется необоснованным противопоставление «элемента» — «системе», «вариативности индивида» — «виду», «индивидуальности личности» — «обществу».

Эти противопоставления являются следствием «моносистемного» подхода к изучению сущности человека. В контексте этого подхода решение вопроса о том, *«для чего» возникает личность*, замыкается в пространстве организма. Если пытаться отвечать на этот вопрос с позиций традиционной психологии, исследующей отдельного субъекта, его познавательную, мотивационно-эмоциональную и волевую сферу, то оказывается, что личность — высшая интегрирующая инстанция, управляющая психическими процессами, «хозяин» психических

функций (В. Джемс) и тому подобное. В результате личность предстает в традиционной психологии как поставленная где-то «над» психическими процессами, а главное ее предназначение заключается в том, что собрать эти процесс в единый пучок психических функций и придать им определенную направленность. Такого рода решение вопроса о природе личности помещает как вне психики, так и вне общества.

Подобное пренебрежение вопросом о необходимости возникновения феномена личности было бы оправданным в том случае, если бы факты возникновения личности, индивидуальных различий между людьми и закономерности эволюционного процесса развития человеческого вида были не связаны между собой. Но являются ли проявления вариативности в онтогенезе любого биологического организма и эволюция его вида двумя независимыми рядами? Вполне определенный отрицательный ответ на этот наивный для каждого эволюциониста вопрос дает В.А. Вагнер.

На основе анализа соотношения индивидуальных и видовых психических особенностей, прежде всего индивидуальной и видовой одаренности у разных биологических видов, В.А. Вагнер обнаруживает закономерность: *чем выше развито то или иное сообщество, тем больше вариативность проявлений входящих в это сообщество особей*. Так, колебания индивидуальных различий в одаренности у низших животных, ведущих одиночный образ жизни, очень незначительны. «У животных, ведущих стадо-вожаческую жизнь, в которой опасности, угрожающие составляющим стадо особям, легче предупреждаются, чем в условиях одиночного образа жизни, — роль естественного отбора становится менее суровой и незначительные уклонения уже им не устраняются. В результате получаются уклонения от типа видовой одаренности. Как бы ни были они незначительны, их наличие представляет собою явление огромного принципиального значения: мы здесь впервые встречаемся с явлениями не видовой, а индивидуальной одаренности. В неволе, где жизнь под покровительством человека обеспечена еще более, а роль естественного отбора ослаблена, уклонения психических способностей могут быть еще большими, чем это наблюдается в стаде».*

Далее В.А. Вагнер, сопоставляя колебания в индивидуальной одаренности с изменением усложнения сообществ разных видов в процессе эволюции, показывает, что эти колебания все возрастают, достигая апогея в человеческом обществе. Из этих наблюдений вытекает факт наличия взаимосвязи между вариативностью психических способностей индивида и эволюцией

* *Вагнер В.А.* Возникновение и развитие психических способностей. Вып. 7. Эволюция психических способностей по чистым и смешанным линиям. Л., 1928. С. 35.

вида, и тем самым, более явно выступает роль вариативности в расширении эволюционирующих систем.

Обрисованная В.А. Вагнером картина возрастания индивидуальной одаренности с усложнением сообществ в процессе эволюции является яркой иллюстрацией идеи о том, что в ходе синтезогенеза систем и именно вследствие синтезогенеза на разных уровнях эволюции растет вариативность «элементов», входящих в расширяющиеся системы. Отсюда становится очевидным, что изучение проявлений субъекта как активного «элемента» развивающихся систем предполагает выделение принципов, описывающих системные аспекты эволюции человека в природе и обществе (Л.И. Анцыферова).

Принцип I: *Эволюция любых развивающихся систем предполагает взаимодействие двух противоборствующих тенденций — тенденции к сохранению и тенденции к изменению данных систем.*

Так, в биологических системах *наследственность* выражает общую тенденцию эволюционирующей системы к ее *сохранению*, к передаче без искажений информации из поколения в поколение, а *изменчивость* проявляется *в приспособлении* различных видов к среде обитания. Ф.Энгельс характеризует наследственность как консервативную положительную, а приспособление, тенденцию к изменению системы — как революционизирующую отрицательную сторону процесса развития.* В социальных системах тенденция к сохранению проявляется *в социальном наследовании* в преемственности таких типичных форм культуры и социальной организации, которые обеспечивают *адаптацию* данной системы к тем или иным, уже встречавшимся в ходе ее эволюции, ситуациям.

Изменчивость же выступает в различных нестандартных, нестереотипизированных приспособлениях системы к непредсказуемым переменам ситуации, в поиске новой информации о среде существования и в построении целесообразного поведения в этой среде. *Индивидуальная изменчивость тех или иных элементов системы представляет собой условие для исторической изменяемости системы в целом.* Идея об индивидуальной изменчивости элементов системы как основе исторической изменяемости популяций, в наиболее явной форме высказывания И.И. Шмальгаузеном, отражает универсальную закономерность развития любых систем. В качестве элементов, несущих индивидуальную изменчивость, может выступить индивид — в системе биологического вида; член племени — в системе этнической общности; представитель класса — в системе общественно-экономической формации; последователь научной школы — в системе профессионального научного сообщества и тому подобное. Человек, включаясь

---
* См.: *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. 2-е изд. Т. 20. С. 634.

в каждую из этих систем, наследует типичные для них системные качества (В.П. Кузьмин) и, одновременно, выступает как потенциальный носитель исторической изменчивости этих систем в целом. Выступая как активный «элемент» в развивающейся системе общественных отношений личность оказывается носителем двух находящихся в единстве тенденций в эволюции этой системы — тенденции к сохранению, воспроизводству родового опыта системы и тенденции к изменению, к своего рода «расширенному воспроизводству», обеспечивающему появление в системе различных инноваций. Будучи носителем двух этих тенденций в развитии общественной системы личность и проявляет разные системные качества — утилитарные функциональные качества, в которых личность и система выступают как одно неразрывное целое и самобытные «индивидуальные» интегральные системные качества, возникающие именно благодаря включенности личности в систему общественных отношений и «ответственные» за поиск дальнейших путей ее развития. За функциональными системными качествами субъекта стоят проявления поведения, характеризуемые как стереотипизированные репродуктивные и адаптивные, например, приспособительное конформное поведение в социальной группе, репродуктивное мышление, навыки и привычки. За системными «индивидуальными» качествами личности как субъекта деятельности выступают такие ее продуктивные и неадаптивные проявления, как поступки и деяния индивидуальности, воображение, творчество, интеллектуальная инициатива и тому подобное. Интегральные системные качества, присущие индивидуальности личности, ее «Я» — это вовсе не глубинное «подпольное» проявление личности, окутанное защитным слоем масок и ролей, а историко-культурное образование, которое становится тем выраженнее, чем выше развитие социальной системы, в которой протекает жизнь личности.

В отечественной психологии представления о природе неадаптивной активности личности, а также анализ разных вариантов принципа адаптивности разработаны В.А.Петровским. Подчиненность активности какой-либо заранее данной норме или цели составляет существенную особенность поведения субъекта, характеризуемого как адаптивное.

При анализе соотношения адаптивных и неадаптивных качеств деятельности субъекта следует учесть, что в психологии долгое время преобладал взгляд на человека как на адаптивное, чисто приспосабливающееся существо. Поэтому при анализе развития человека в его индивидуальной жизни и в истории общества любые проявления, не вписывающиеся в рамки «разумного действия», нередко отфильтровывались, отбрасывались (немотивированные поступки в жизни личности, неутилитарные проявления человечества в истории общества).

И психологи, и антропологи, и археологи чаще ищут объяснения проявлений сущности личности в ее индивидуальной жизни и в истории человечества в чисто рациональных приспособительных образованиях — утилитарной полезной деятельности и ее продуктах. При этом соответствующий принципу адаптации образ «разумного человека» достраивается, подтверждается, а многие неутилитарные проявления жизни личности и человечества интерпретируются как недостойные внимания, странные, ненужные и неполезные. Лишь в последнее время подобное положение начинает меняться: появляются исследования о рациональном и иррациональном в археологической культуре (Е.Н.Черных), роли погребений как феномена неутилитарной активности в антропосоциогенезе (Ю.А.Смирнов)*.

В контексте системного подхода к пониманию развития человека подчеркивается, что эволюционный смысл адаптивных типов активности не сводится к поддержанию равновесия со средой, гомеостаза, выживания. Главным критерием адаптации является не только и не столько фактическое выживание индивида в данной конкретной среде, сколько обеспечение преемственности существования индивида — его жизни в ряду будущих поколений (И.И. Шмальгаузен).

При описании системно-функциональных качеств человека, проявляющихся в стереотипизированных адаптивных формах поведения, их характеризуют как социально-типичные проявления личности в социальной системе. При характеристике системно-интегральных качеств человека, проявляемых им в непредсказуемых ситуациях, которые не удается преобразовать на основе стереотипизированного поведения, употребляют понятие «индивидуальность личности». Введение этого разграничения позволяет отразить существующие в единстве тенденции к сохранению и изменению, присущие жизнедеятельности человека как «элемента» различных развивающихся систем. Благодаря указанному пониманию терминов «личность как тип» и «личность как индивидуальность» также удается связать социально-типические проявления человека с реализацией родовой типичной социально-унаследованной программы данной социальной общности и одновременно выделить неповторимые проявления человека, обеспечивающие в конечном итоге историческую изменяемость этой общности. И, самое главное, это разграничение помогает передать эволюционный смысл индивидуальности личности как активного «элемента» расширяющихся систем, увидеть *за проявлениями индивидуальности потенциальные возможности бесконечных линий творческого эволюционного процесса жизни*. Человек

* См. также: *Столяр А.Д.* Происхождение изобразительного искусства. М., 1985. 299 с.

как активный «элемент» разных социальных общностей постоянно сталкивается с задачей соотнесения тех целей, которые ему приходится осуществлять в этих порой выдвигающих разные требования непредвиденных ситуациях. Тут-то и разыгрывается конфликт: «быть или казаться», пуститься в погоню за выполнением в разных системах разных социальных ролей или же не раствориться в разных системах и остаться самим собой. Включенность человека в разные и иногда противоречивые социальные общности приводит к необходимости ориентировки в разных ситуациях и строительству таких поступков индивидуальности, которые могут привести как к трансформации личности, так и к развитию тех систем, в которые индивидуальность личности входит как их активный «элемент».

Анализ природы индивидуальности, ее функционального значения в эволюционном процессе приводит к выделению принципов системного историко-эволюционного подхода к человеку, касающихся вопросов о саморазвитии различных систем и о соотношении родовой адаптивной стратегии развития этих систем с неадаптивной стратегией развития их элементов, несущих индивидуальную изменчивость.

Принцип 2. В любой эволюционирующей системе функционируют избыточные неадаптивные элементы, относительно независимые от регулирующего влияния различных форм контроля и обеспечивающие саморазвитие системы при непредвиденных изменениях условий ее существования.

В эволюционирующих системах возникают и проявляются различные виды активности включенных в эти системы «элементов», которые непосредственно не приводят к адаптивным прагматическим эффектам, удовлетворяющим нужды данных систем и обеспечивающим их сохранение, устойчивость.

Ярким примером проявления филогенетических зачатков возникновения неадаптивной активности в биологических системах являются игры животных. Различные биологи и этологи словно соревнуются между собой, стремясь предлагаемыми ими характеристиками игры подчеркнуть ненужность этого вида поведения животных для биологической адаптации. Игровое поведение животных называют «избыточным», «мнимым», «действиями вхолостую», «вакуумной активностью» и т.п. И действительно, игровая активность не влечет за собой прямого адаптивного эффекта. Но именно в силу этой особенности игровой активности в ней оттачиваются унаследованные формы поведения до того, как они предстанут перед судом естественного отбора (К.Э.Фабри). Таким образом, игра животных создает наибольшие возможности для «безнаказанного» проявления индивидуальной изменчивости организма, а, тем самым, накопления опыта действования при переменах условий существования данного биологического вида.

Введение представлений о неадаптивной неутилитарной активности помогает пролить свет и на такой сложный вопрос как проблема изменения образа жизни, приведшая к переходу от образа жизни животных к качественно иному образу жизни — образу жизни гомо сапиенс. На основе анализа антропологического и археологического материала известный советский археолог Г.П.Григорьев приходит к выводу, что по так называемому «орудийному критерию» представляется затруднительным провести резкую линию раздела между видом гомо сапиенс и другими ветвями рода гомо. Из этих фактов следует, что одновременно с человеком были существа, которые обладали прямохождением, крупным мозгом, развитой морфологией обеих конечностей и, главное, добывали себе пищу при помощи орудий из камня, кости и дерева. «...Объяснение наблюдаемым фактам можно найти в учении А.Н.Северцова об ароморфозе. Этот крупнейший специалист в области эволюции полагал, что изменения организмов, хотя и представляют собой приспособление к внешней среде, тем не менее никогда не являются точным ответом на заказ природы. Эволюция происходит скачкообразно, и при этом во вновь возникшей форме *есть некий запас способностей, не реализуемых непосредственно, как бы ненужных виду в данный момент, но полезных для него в дальнейшем*. У вида оказываются скрытые возможности, которыми он сумеет воспользоваться только в процессе своего длительного существования, но не сразу же по возникновении. Вид, таким образом, может приспосабливаться, *изменять формы поведения, не меняя морфологии своих органов*. Это «прыганье на ступеньку с запасом и приводит к тому, что процесс эволюции приобретает прерывистый характер»*. Решение вопроса о причинах возникновения человека в антропогенезе, отличиях образа жизни человека от образа жизни животных, связывается, тем самым, с поиском неадаптивных избыточных форм поведения, существующих наряду с деятельностью изготовления и употребления орудий.

Уникальный материал для понимания эволюционного смысла неадаптивной активности в истории разных культур приводится в классических трудах М.М. Бахтина о карнавальной культуре, исследованиях Д.С. Лихачева смеховой культуры древней Руси и цикле работ Ю.М. Лотмана по типологии культуры. В этих работах с предельной отчетливостью выступают две черты неадаптивных карнавальных или смеховых социальных действий: а) смеховые социальные действия, поступки шута или юродивого дозволены в эволюционирующей системе данной культуры и относительно независимы от

* *Борисковский П.И., Григорьев Г.П.* Возникновение человеческого общества. Л., 1977. С. 90 — 91.

социального контроля, коррегирующего отклонения от свойственных этой культуре социальных нормативов; б) в смеховых социальных действиях подвергаются сомнению социально унаследованные типичные для данной культуры формы отношений и осуществляется поиск иных вариантов развития культуры, строится иная желаемая действительность. Смеховые социальные действия позволяли в рамках средневековой культуры одновременно практиковать поведение, квалифицируемое и как грешное, недозволенное, и как дозволенное (Ю.М. Лотман). Различная природа и эволюционный смысл адаптивных и неадаптивных социальных действий в развивающейся культуре средневековья наглядно выступают в сопоставлении официального признака и карнавала (М.М. Бахтин). Впоследствии эти идеи М.М. Бахтина были включены в контекст семиотической концепции культуры Ю.М. Лотмана, специально подчеркнувшего, что каждая культура, как саморазвивающаяся система, должна быть оснащена *«механизмами для выработки неопределенности»*. Благодаря внесению неопределенности в строго детерминируемую систему культуры, данная культура приобретает необходимый *резерв внутренней вариативности*, становится более чувствительной и подготовленной к преобразованию в ситуациях тех или иных социальных кризисов (Ю.М. Лотман). Если взглянуть через призму этих представлений на социальные карнавальные и смеховые действия, деяния еретиков, феномен странных «лишних людей», то оказывается, что подобного рода неадаптивные кажущиеся избыточными для адаптивного функционирования социальной общности акты — обязательное условие исторической изменяемости этой общности, его эволюции. Так, смеховые социальные действия словно заботятся о том, чтобы культура не зашла в своем развитии в тупик, не достигла состояния равновесия, равносильного неподвижности и смерти. Они создают неустойчивый нелепый мир «спутанной знаковой системы», в котором царят небылицы, небывальщина, герои которого совершают неожиданные, непредвиденные поступки. Раскрывая историко-культурный эволюционный смысл феномена «дурака» Д.С. Лихачев замечает: «Что такое древнерусский дурак? Это часто человек очень умный, но делающий то, что не положено, нарушающий обычай, приличие, принятое поведение, обнажающий себя и мир от всех церемониальных форм... — разоблачитель и разоблачающийся одновременно, нарушитель знаковой системы, человек, ошибочно ею пользующийся»*. Деяния еретиков, как и социальные смеховые действия шутов, также вносят неопределенность в культуру, лишают ее устойчивости и, тем самым, дают прорваться

* *Лихачев Д.С., Панченко А.М., Понырко Н.В.* Смех в Древней Руси. М., 1984. С. 15.

тенденции к изменению социальной общности. Но в отличие от смеховых социальных действий эти деяния подпадают под элиминирующее влияние социального контроля. Предлагаемые ими варианты эволюции культуры не вписываются в социальную систему, а поэтому пересекаются или рационализируются ею. При рационализации деяний «лишних людей» их часто стремятся отнести к разряду социально смеховых действий, охарактеризовать их как «ненастоящие», шутовские, а, следовательно, дозволенные. Так, посягнувший на права и гарантии образованного дворянства Павел I, который попытался внести изменения в существующую систему правления, объявляется «безумным», шутом на троне. Рационализация дворянским сообществом поведения Павла I как «безумного», «странного», «исключительного» позволяет этой социальной группе освятить незыблемость самодержавного правления как такового. Точно также дворянством объявляются «безумными» поступки Чаадаева (прототип Чацкого), подвергнувшего критике официально существующую систему правления. При всем глубочайшем социальном различии действий Павла I и Чаадаева эти действия направлены против устоявшегося социального правопорядка и рационализируются дворянским обществом как «ненастоящие», «шутовские». При этом для этой социальной группы безразлично, что за феноменом «лишнего человека» Павла I как индивидуальности проступает тенденция эволюционного процесса повернуть колесо истории вспять, к допетровским временам; а за феноменом «лишнего человека» Чаадаева как индивидуальности — зародыш новой линии развития культуры, предвестник будущих революционных преобразований. Эволюционное значение индивидуальности «лишнего человека» в том и состоит, что несет такой вариант развития культуры, который в настоящий момент существования культуры не принимается ею, а в ряде случаев — элиминируется.

Описанный круг проявлений неадаптивной активности личности как субъекта деятельности выступает как необходимый момент саморазвития системы, увеличения возможности ее эволюции.

Таким образом, на различных уровнях функционирования человека как «элемента» развивающихся систем — на уровне человека как индивида в биологической популяции, на уровне личности как индивидуальности в социальной общности — проявляются неадаптивные избыточные для этих систем формы активности, которые выражают тенденцию к их изменению и, тем самым, выступают как необходимый момент эволюционного процесса этих систем. В переломные периоды жизни развивающихся систем (биологические катаклизмы, социальные кризисы) значение неадаптивной активности входящих в эти системы элементов возрастает и приоткрывает ее эволюционный смысл. Так, например, кажущиеся излишними

неадаптивные действия Джордано Бруно, всходящего ради своих убеждений на костер, выступают как цена за адаптацию развивающейся социальной общности в целом, ее прогресс. В этой связи ставится вопрос о судьбе неадаптивных актов и их результатов в процессе развития систем: могут ли акты, несущие тенденцию к изменению системы, из неадаптивных переродиться в адаптивные, при каких обстоятельствах в процессе эволюции происходят подобного рода изменения функционального значения акта в развитии систем?

Принцип 3. *Необходимым условием развития различного рода систем является наличие противоречия (конфликта или гармонического взаимодействия) между адаптивными формами активности этих систем, направленными на реализацию родовой программы, и проявлениями активности элементов этих систем, несущих индивидуальную изменчивость.*

Из этого принципа историко-эволюционного подхода к изучению человека как активного «элемента» разных систем вытекают следующие взаимодополняющие положения:

а) Противоречие между мотивами деятельности индивидуальности, проявляющиеся в виде конфликта или гармонического взаимодействия с основными идеалами и нормами социальной общности, может быть разрешено посредством либо «вклада» мотивов индивидуальности, ее ценностей и продуктов деятельности в родовую программу системы, либо различных перестроек мотивов индивидуальности в процессе взаимодействия с социальной общностью. В том случае, если противоречие носит характер гармонического взаимодействия, «вклад» индивидуальности способствует дальнейшему прогрессу данной социальной общности. Если же противоречие выступает в виде конфликта, то вносимый индивидуальностью «вклад» может повлечь за собой перестройку родовой программы данной общности, привести к иному направлению эволюционого процесса этой системы.

б) Борьба индивидуальности личности за внесение своих «вкладов» в родовую программу общности, отстаивание индивидуальностью своих мотивов и ценностей осуществляется как происходящая в процессе деятельности самореализация, которая приводит к дальнейшему развитию культуры или порождению в ходе преобразования действительности формы и продуктов новой культуры.

в) Неадаптивная активность индивидуальности перерождается в адаптивную активность по отношению к данной общности тогда, когда созданные этой активностью нормы и ценности становятся нормами и ценностями соответствующей культуры. При этом активность индивидуальности перестает нести функцию данной системы и начинает выполнять функцию ее сохранения, стабилизации. Например, деяния исторических личностей, провозглашающих новую веру, вначале порой

подвергаются гонениям, так как они вносят смуту, неопределенность в культуру их времени. Однако в случае победы их веры, а, тем самым, их варианта эволюции культуры, развиваемые ими идеи возводятся в ранг эталонов, превращаются в стереотипы. В результате они становятся носителями функции к сохранению системы, начиная элиминировать или рационализировать проявления активности других индивидуальностей как выразителей иных линий эволюционного процесса.

При раскрытии первого положения (а) следует обратить внимание на то, что идея о гармонии противоположностей как движущей силе развития личности привлекалась Л.И.Анцыферовой для объяснения некоторых форм взаимодействия (или содействия) между различными компонентами психологической организации личности как самостоятельной системы, например, гармонического противоречия между желаемым и достигнутым, и т.п. В историко-эволюционном подходе к индивидуальности личности речь идет о гармоническом взаимодействии, возникающем в результате несовпадения между «только знаемыми» идеалами и ценностями группы, и идеалами, которые стали значимы для члена этой группы. Побуждаемая значимыми для нее ценностями индивидуальность борется за то, чтобы эти ценности не только внешне признавались группой, но и реально побуждали ее совместную деятельность. Отстаивая эти ценности, индивидуальность как бы подталкивает группу к более быстрому продвижению по принимаемому этой группой пути эволюции, задает для нее зону ближайшего развития. Благодаря «вкладам», вносимым вследствие неутилитарной активности в родовую программу социальной общности, эта программа эволюционирования данной культуры претворяется в жизнь.

Не «самоактуализация» личности, идущая из глубин индивида, (А.Маслоу, Г.Оллпорт), а осуществление себя в других людях, в продуктах культуры представляет собой основной путь развития личности. Индивидуальность, возникающая только благодаря включенности субъекта в мир человека, столь же резко отличается от индивидуализма, как деяния горьковского Данко, обретшего бессмертие в других людях, отличаются от приспособленчества чеховского «человека в футляре», полностью отгородившегося от мира. Каждая личность как субъект деятельности может осуществить посредством деяний «личностные вклады» (В.А.Петровский). Что же касается деяний тех личностей, которых представители гуманистической психологии личности называют «растущей верхушкой общества», — то все это не исключения, а лишь те случаи, в которых самоотдача индивидуальности, рожденной в мире человека, ее вклад в культуру проявляется особенно ярко. Деяния декабристов, вышедших на Сенатскую площадь, деяния таких мыслителей, как Джордано Бруно, всегда идущие вопреки адаптив-

ным побуждениям индивида и утилитарным интересам личности, более заметны, но по своей психологической природе вряд ли отличны от будничной повседневной работы часто оставшихся безызвестными революционеров, которые отдали свою жизнь ради рождения нового общества.

В естественно-историческом процессе развития социальных систем, прогрессе общества ценность проявлений личности как индивидуальности возрастает. Так, этнографами, например, обнаружено, что в традиционных архаических культурах преобладают социально-типические стереотипизированные формы поведения личности. В этих культурах мотивация поступков личности ограничивается ссылкой на законы предков — «так было раньше», а само поведение личности жестко регламентируется ритуалами. Основная функция ритуала в подобных культурах заключалась в том, что «...ритуал стоял «на страже» традиции, восполняя всевозможные потери и исправляя искажения, с одной стороны, и не допуская ничего нового в контролируемую сферу — с другой. Исключительная важность подобной проверки объясняется тем, что для так называемых традиционных обществ цельность, неизменность и равновесие были заменой прогресса»*. Сколь разителен контраст этих обществ в исторической перспективе с тем кульминационным пунктом человеческой истории, в котором ценность индивидуальности личности, ее инициатива, творчество становится неотъемлемым компонентом образа жизни человека.

Итак, коперниковское «полисистемное видение» человека (В.П.Кузьмин) как активного «компонента» тех или иных развивающихся систем приводит к постановке вопроса о необходимости возникновения феномена личности и его значении в естественно-историческом процессе развития общества. Эволюционный смысл индивидуальных проявлений человека в истории природы и общества состоит в том, что эти проявления, порождаясь в системе, обеспечивают ее существование и дальнейшее развитие.

Глава 4. Совместная деятельность — основание и движущая сила развития личности

Для того, чтобы раскрыть конкретные механизмы развития и осуществления индивидуальности личности в системе общественных отношений, необходимо выделить системообразующие основания тех многочисленных подсистем, в которых происходит становление личности. Без такого выделения, позволяющего раскрыть механику функционирования и разви-

* *Байбурин А.Г.* Этнические аспекты изучения стереотипных форм поведения и традиционная культура // Сов. этнография. 1985. №2. С. 45.

тия систем и охарактеризовать изучаемые явления именно как системы, методология системного подхода рискует превратиться в игру словом «система». «...Биологические и социальные организмы характеризуются тем, что в их основании лежит определенный тип жизнедеятельности или способ существования, составляющий материальный базис данной системы»* в системном подходе выделяется ряд характеристик системообразующих оснований (В.П. Кузьмин):

1) Системообразующее основание, определенный тип жизнедеятельности, порождает систему как целое, выступает как движущая сила ее развития и способ существования.

2) Тот или иной феномен может выступить одновременно как «элемент» в разных системах, и, тем самым, иметь разные системные основания, определяющие его системные качества. Так, личность, включаясь в социальные подсистемы общества с разными системными основаниями, приобретает в них различные социальные качества (отсюда и возникает проблема о том, имеет ли личность много лиц или одно лицо; поднимается вопрос «быть подлинным или казаться» и т.п.).

3) Взаимоотношения между системообразующим основанием системы и ее «надстройкой» подвижны и могут меняться в процессе развития той или иной системы.

Именно деятельность, реализующая объективные общественные отношения человека в мире, представляет собой субстанцию личности. Следует подчеркнуть, что субстанция понимается в том смысле, который вкладывается в это понятие в диалектическом материализме. «...Материализм, — отмечает В.П. Кузьмин, — использует понятие субстанции и для раскрытия необходимой зависимости, связи между явлением и главным основанием данной группы явлений. Например, труд как субстанция стоимости»**. Точно так же как труд в «Капитале» К.Маркса представляет собой материальное обоснование такого сверхчувственного системного образования как стоимость, совокупность деятельностей, реализующих общественные отношения, выступает как «лестница» оснований для группы социальных системных качеств, обозначаемых понятием «личность». Если предметная совместная деятельность вводится в качестве исходного пункта и метода анализа развития личности, а не личность, как это иногда воспринимается, сводится к деятельности, то становится очевидной неадекватность статического «вещного» понимания личности, ее структуры, и указывает, что основной формой существования личности является ее развитие в социальной общности.

В контексте деятельностного подхода к изучению психиче-

---

* *Кузьмин В.П.* Принцип системности в теории и методологии К.Маркса. М., 1980. С.118.

** Там же. С. 47.

ских явлений человека предлагается следующая дефиниция деятельности: деятельность представляет собой динамическую саморазвивающуюся иерархическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредствованных психическим образом отношений субъекта в предметной действительности»*.

Под влиянием конкретно-научной методологии деятельностного подхода начинает меняться «психилогическая» география. В Западной Европе одна за другой появляются теории действия, которые изнутри подрывают монополию когнитивной психологии и ее образ «человека» как устройства по переработке информации. Теории действия, направленные на исследования процессов познания и личности, начинают оформляться как особые направления в Швейцарии (М.Кранах), ФРГ и Западном Берлине (В. Фольперт, К. Остерайх), Великобритании (Р. Харре)**. Тем самым деятельностная парадигма все более интенсивно овладевает мышлением в современной психологии.

Деятельностный подход как конкретно-научная методология изучения человека в психологии позволяет вписать через категорию «деятельность» предмет психологии в различные науки, изучающие человека (Э.Г. Юдин)***. При помощи понятия «особенная деятельность», то есть верхнего уровня в схеме «единиц» анализа деятельности (деятельность, действие, операция, психофизиологические реализаторы деятельности) психология сотрудничает с философской методологией, а также с комплексом общественных наук — социологией, историей, этнографией, археологией и т.п. Одна за другой появляются пограничные дисциплины — социальная психология, этнопсихология, историческая психология, палеопсихология и т.д. Через единицы «операция» и «психофизиологические реализаторы» удается построить мост с естественными науками о человеке — биологией, нейрофизиологией и т.п.

Конкретно-научная методология деятельностного подхода выступает как основа для изучения познания и личности человека в общей психологии. Деятельностный подход также выступает в функции методологии для ряда направлений в специальных отраслях психологии — возрастной, социальной, инженерной, медицинской и т.д. Выполняя методологическую функцию в

---

* См.: *Асмолов А.Г.* Основные принципы психологического анализа в теории деятельности // Вопр. психологии. 1982. №2. С. 14 — 27; *Асмолов А.Г.* Принципы организации памяти человека: системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов. М., 1985. 104 с.

** *Harre R., Clarke D., De Cluro N.* Motives ahd mechanisms an introduction to the psycholoqy of action. L.; N.Y., 1985. 161. p.

*** См.: *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности. М., 1977. 392 с.

этих отраслях, он приводит к построению предметов их исследования. В свою очередь через специальные психологические дисциплины деятельностный подход связан с прикладными отраслями человекознания — педагогикой, криминологией, психиатрией и т.п. Представители этих прикладных отраслей человекознания все более явно опираются в своей работе на методологию деятельностного подхода к изучению человека в психологии*.

В своем развитии деятельностный подход, как и любое живое направление науки, сталкивается с рядом трудностей, имеет «белые пятна». Некоторые из этих трудностей связаны с тем, что при обсуждении деятельностного подхода в психологии недостаточно четко разграничиваются деятельностный подход как методология, как объяснительный принцип изучения психических явлений и «деятельность» как предмет конкретного исследования (Э.Г. Юдин). В результате возникают дискуссии о том, например, может ли психология строиться только на одной категории — категории деятельности, или же она должна включить в свой фундамент и такие базовые категории, как «общение», «личность» и т.д. (Б.Ф. Ломов, А.А. Леонтьев). Взаимоотношения между «деятельностью» и «общением» в психологических исследованиях, их тесная взаимосвязь подробно освещены в психологии (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.В.Петровский). При анализе же «деятельности» и «общения» в методологическом плане следует иметь в виду, что «деятельность» и «общение» — равноправные конкретные проекции методологии деятельностного подхода на психологическую реальность. И конкретная «деятельность» (например, игра) и «общение» (например, интимно-личностное общение между подростками) приводят к формированию «образа мира» и межличностных отношений человека. В конкретно-исторической ситуации одна из этих сфер жизни человека в обществе может приобрести большую ценность, занять большую территорию в социальном образе жизни. Отсюда и возникает оправданный интерес к ее более конкретному исследованию. При этом, однако, в методологическом плане отправным пунктом по-прежнему остается бытие человека в мире и метод анализа преобразований психики в движении предметной деятельности (будь то игра, общение или труд и т.п.).

Другие трудности в развитии деятельностного подхода в психологии связаны с тем, что разработка деятельностного

---

* См., например, о деятельностном подходе в криминологии: Криминальная мотивация / Отв. ред. В.Н. Кудрявцев. М. 1986. 303 с.; В психиатрии: *Бехтель Э.Е.* Донозологические формы злоупотребления алкоголем. М., 1986. 272 с.; В педагогике: *Мудрик А.В.* О воспитании старшеклассника. М., 1981. 176 с. и т.д.

подхода долгое время как бы замыкалась в пределах «отдельной деятельности»: ее структуры, динамики и т.п. Такое замыкание было исторически оправданной абстракцией от тех реальных фактов, что человек как активный «элемент» в системе общественных отношений включен в целый веер социальных подсистем и выполняемых в каждой из них деятельностей. Человек в обществе — «полидеятельностное» существо*. Если изучать человека как «монодеятельностое» существо, то личность выступит лишь как «момент» в движении деятельности, а проявления личности как субъекта деятельности — переживания, воля, характер, поступки — будут с трудом вмещаться в границы деятельностного подхода к изучению человека.

Анализ «единиц» деятельности, особенно их эмпирическое исследование, как бы обрывается на таких единицах как «действие» и «операция». Ни в одном из методологических исследований основателей деятельностного подхода не рассматриваются в качестве *единиц деятельности — поступки и деяния*. С.Л.Рубинштейн отмечал, что поступок отличается от действия иным отношением к субъекту, то есть предполагает общественную оценку и самооценку личностью его социальных последствий. Он также указывал, что поступок — *проявление поведения* в этико-оценочном значении этого термина, *а не деятельности*. В одном из своих публицистических выступлений А.Н. Леонтьев писал: «Личность человека порождается в его деятельности, которая осуществляет его связи с миром. *Первые активные и сознательные поступки* — вот начало *личности*. Становление ее происходит в напряженной внутренней работе, когда человек как бы постоянно решает задачу — «чему во мне быть» — и случается, отторгает от себя то, что обнаружилось. Вспомните А.П. Чехова, по капле «выдавливающего из себя раба»**.

Удачную иллюстрацию, показывающую отличие поступка от «движения» и «действия» приводит английский психолог Р.Харре. Одно и то же «движение» может означать и «движение», и «действие», и «поступок». Во время бракосочетания палец невесты, проходящий через кольцо — «движение»; надевание кольца женихом на палец — «действие»; то же самое «движение» — «поступок», означающий, что он женится на своей невесте. *Поступок* — это движение в социальном контексте, в социальной системе координат.

Выпадение из схемы анализа деятельности, из «единиц», образующих структуру деятельности «поступка» и «деяния» — не случайность. Оно вызвано тем, что в центре внимания

---

* См., например: *Имедадзе И.В.* Проблема полимотивации поведения // Вопр. психологии. 1984. №6. С. 87 — 94.

** Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. М., 1983. Т.I. С. 382.

деятельностного подхода была концептуальная схема отдельной деятельности, в то время как социальная позиция, объективное место личности как члена разных социальных общностей оставалась фоном исследования. Там, где есть «одна деятельность», там нет связанного с позицией человека в разных социальных общностях *выбора* разных ценностей, а, тем самым, нет и «поступка» как оцениваемого личностью и социальной группой акта человеческой деятельности.

Дальнейший анализ методологии деятельностного подхода к изучению человека в психологии предполагает разработку представлений об иерархии деятельностей, осуществляющих жизнь личности в разноуровневых системах общественных отношений, в малых и больших социальных группах. Положение об иерархии деятельностей как основаниях личности (А.Н. Леонтьев) представляет собой плацдарм для построения общепсихологической теории личности, в которой осуществление различных деятельностей личности в обществе — основа и отправной пункт исследования, начало, а не конец пути.

Во избежание односторонней интерпретации представлений о совместной деятельности как основании развития личности необходимо подчеркнуть, что «центром» личности являются не столько сами по себе «узлы» или «иерархии деятельностей», а то, *что* порождается в процессе движения деятельностей субъекта в системе общественных отношений, — системные качества человека, то, *ради чего* и *как* субъект, участвуя в преобразовании данной социальной системы, использует приобретшие для него личностный смысл социальные нормы, ценности, идеалы, в том числе и свои индивидные свойства. На определенном этапе развития личности взаимоотношения между личностью и порождающим ее основанием изменяются. ***Совместная деятельность в конкретной социальной системе детерминирует развитие личности, но личность, все более индивидуализируясь, сама выбирает ту деятельность, а порой и тот образ жизни, которые определяют ее развитие.*** Иначе говоря, в ходе жизни личности обозначается переход от режима *потребления*, *усвоения культуры* к режиму *овладения* ею ради созидания образа жизни.

Последнее относится не только к усваиваемым нормам, ролям, стереотипам, продуктам труда, но и к мышлению, памяти, восприятию, словом, к психике в целом. В советской психологии в самое последнее время специально *подвергается критическому анализу тот факт, что развитие психики и развитие личности невольно стали употребляться как синонимы* (А.В.Петровский, В.А.Петровский). Подобного рода отождествление исторически обусловлено тем, что в течение последних пятидесяти лет главное внимание в психологии было приковано к теоретическому и экспериментальному анализу познавательных процессов, а также к изучению развития

психики. Логической предпосылкой такого отождествления был взгляд на человека как на относительно автономную систему, в то время как рассмотрение личности как активного «элемента» развивающейся системы общественных отношений незаметно ушло на задний план. Еще в 1935 г. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что психические функции или психические деятельности не отчуждены от личности, а представляют собой «*органы индивидуальности*» (К. Маркс). Однако реальная сложность разработки представлений об этих «органах» (познания, деятельности, психике в целом) привела к тому, что главным образом стали заниматься «органами», а не «индивидуальностью». При этом развитие «психики» — «органа», «средств», отождествилось с развитием «индивидуальности», утратив свои первоначальные «рабочие» инструментальные характеристики. Не «психика» стала обслуживать «личность», а «личность» была переведена на положение «личностного фактора», обслуживающего различные психические процессы.

При изучении «психики» в контексте системной схемы детерминации развития личности, основанием которой является совместная деятельность, «личность» восстанавливается в своих правах, а «психика» становится тем, что она есть, то есть «органом индивидуальности» (К. Маркс). «С именем «органа» мы привыкли связывать представления о морфологически сложившемся статическом постоянном образовании. Это совершенно не обязательно. *Органом может быть всякое временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение*»*.

Вне анализа совместной деятельности как основания развития личности возникают серьезные трудности при реализации в психологии принципов развития и историзма. Вопросы о том, как индивид вовлекается в общественные отношения, каким образом приобретается системное «сверхчувственное» качество, позволяющее характеризовать «индивида» как «личность», как называют ту силу, которая не только может породить личность, но и определить закономерности ее функционирования и развития, как личность выражает свои отношения к миру и преобразует мир — остаются без ответа. Путь к решению этих вопросов открывается в том случае, если в качестве *системообразующего* основания в схеме детерминации развития личности берется совместная деятельность. *Индивидные свойства* человека и *социальная среда* не являются чем-то внешним по отношению к деятельности, не понимаются как два «фактора», (среда и наследственность; в современных теориях личности — «ситуационизм» против «диспозиционизма»**), варьируя которыми по принципу «больше —

---

* *Ухтомский А.А.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1950. Т.I.С. 279.

** См.: *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. М., 1986. Т.I. С. 18 — 32.

меньше» таинственный кукольник определяет судьбу личности, ее поступки. Они как бы погружены в деятельность, и их преобразования, влияющие на развитие личности, неодолимы в жизни личности от преобразований самой деятельности.

По пути анализа движения личности в обществе, присвоения и воспроизводства ею в ходе деятельности и общения разных системных социальных качеств, изучения условий и движущих сил развития личности, выбора личностью разных ценностей, роли переживаний и воли в личностном выборе индивидуальности, поступков и деяний личности, преобразующих мир человека, идет разработка проблемы личности в советской психологической науке.

Основой изучения психологической природы личности в историко-эволюционном подходе, опирающемся на философию и общенаучную системную методологию человекознания, становятся те «...конкретные формы общественно-исторической деятельности, которые никогда не рассматривались классической психологией как имеющие основное значение... Камень, который презрели строители, ложится во главу угла; психология перестает трактоваться в свете концепций естественно-научного позитивизма; психология становится общественно-исторической наукой»*.

Глава 5. Эволюционный аспект изучения индивидуальных различий между людьми

«Идея о человеке как о венце творения, воспринимавшаяся на первых порах как выражение человеческой гордыни, как дерзкое посягательство на не принадлежащее ему место, давно стала тривиальной. Люди так привыкли к своим действительно незаурядным деяниям, что перестали удивляться многому, что заслуживает удивления, и забыли о своем недавнем прошлом: рудиментарной психике, волосатом теле, неловких руках, сжимавших сучковатую палку, страхе перед хищниками и грозными явлениями природы. Сейчас это недавнее прошлое кажется нереальным сном, который не может смутить безграничной веры в человеческое величие. Но сон напоминает о себе многим: ...став людьми, люди... несут в своей телесной организации наследие далекого прошлого, а с ним и пережитки управляющих им биологических законов»**. В этих строках одного из основателей исторической антропологии В.П. Алексеева содержится ряд сложных вопросов, касающихся роли индивидных свойств в развитии личности человека современной исторической эпохи.

---

* *Лурия А.Р.* Психология как историческая наука // История и психология / Под ред. Б.Ф. Поршнева, Л.И. Анцыферовой. М., 1971. С. 37.

** *Алексеев В.П.* Человек: Эволюция и таксономия. М., 1985. С. 91.

Первый из них затрагивает проблему изучения закономерностей, которым подчиняется развитие индивидных свойств человека в антропосоциогенезе и онтогенезе. Время непосредственного развития индивидных свойств человека во власти биологической эволюции прошло; оно пережито человечеством. Однако эти закономерности, став «пережитками» и включившись в процесс развития человека в условиях социально-исторического образа жизни, преобразовались, изменили свой характер, свое место в «естественно-историческом процессе» развития человечества (К. Маркс). В связи с этим без предварительных представлений об преобразованной форме и характере действий этих закономерностей общая характеристика развития индивидных свойств человека в процессе становления личности как активного «элемента» социальных систем будет неполной.

При обсуждении вопроса о роли закономерностей эволюции в истории человечества обозначились две полярные точки зрения (В.П. Алексеев).

Первая из них по содержанию близка к социал-дарвинизму и состоит в убеждении, что естественный отбор до сих пор основная движущая сила эволюции. Помимо реакционных идеологических последствий эта позиция приводит к абсурдным биологическим выводам, например, к подчинению морфофизиологического развития человека законам естественного отбора в его биологическом варианте, а, тем самым, к появлению со временем нового вида «человек».

Вторая точка зрения сформировалась в обоснованной борьбе с социал-дарвинизмом и привела к выводу, что любое влияние биологической эволюции с началом развития человеческого общества практически исчезло. Такого рода крайняя позиция, в том числе смешение морфофизиологической эволюции с эволюцией образа жизни, против которого выступал А.Н. Северцов, логически должна придти к отрицанию законов развития природы в естественно-историческом процессе становления человечества. Ф.Энгельса в «Диалектике природы» подчеркивал, что законы природы все более и более *превращаются* в исторические законы, а не отменяются законами человеческой истории. Было бы нелепым при виде взлетающего самолета говорить, что прекратили действие законы земного тяготения и гравитации. Но примерно эту мысль и проводит точка зрения, отказывающаяся от изучения тех превращений, которые произошло с законами биологической эволюции при переходе человечества к социально-историческому образу жизни. На смену «биологизаторству» приходит «социологизаторство». А крайности, как известно, сходятся.

Решение вопроса о преобразованных формах эволюции при переходе к социально-историческому образу жизни человечества пока находится в области гипотез. Но без этих

гипотез психология дифференциальных различий в целом, психофизиология индивидуальных различий и психогенетика окажутся в прокрустовом ложе антропоцентрической парадигмы мышления о человеке, будут выводить одного человека от другого из конституции самой по себе, или, по выражению К. Маркса, выискивать отличия людей от животных по величине мочки уха.

В 1906 г. учеником Ф. Гальтона К. Пирсоном был начат цикл исследований, в которых предпринималась попытка установить корреляцию между антропометрическими характеристиками черепа, тела и...интеллектом. Р.Мейли отмечает, что эти работы дали полностью отрицательные результаты, то есть корреляции между величиной черепа и выраженностью интелекта не было обнаруженно. Вначале интеллект (Пирсон), а затем личность искали под поверхностью черепа, то есть логика анализа двигалась по пути поиска корреляций между внешними физическими характеристиками и психическими аспектами личности. За такой логикой отчетливо выступает антропоцентрическая парадигма исследования человека, изучающая его вне общества и вне развития. В связи с этим для прогресса дифференциальной психофизиологии имеет первостепенное значение как изменение направленности логики ее изучения человека, так и переосмысления полученных данных в ходе истории дифференциальной психологии в контексте общих историко-эволюционных закономерностей. Помимо общих системных аспектов развития человека в эволюционирующих системах для дифференциальной психологии имеют большое значение представления В.П. Алексеева о так называемом «рассеивающем отборе», бережно поддерживающем вариации, акцентуации в условиях социально-исторического образа жизни. Рассеивающий отбор в человеческих популяциях качественно отличается от тех форм отбора, которые действуют в биологической эволюции других видов.

«...Как бы широко ни был расселен вид любого животного, его адаптивные возможности ограничены, да и виды с широкими ареалами, приспособленные к разнообразным биотипам, составляют меньшинство. Человек освоил практически всю планету и представляет собой едва ли не самый панойкуменный вид Земли. Но это автоматически вызывает широкий диапазон изменчивости у современного человека.

Большой размах изменчивости, необходимый для процветания и жизнестойкости человеческого вида, представляет собой результат многонаправленности действия отбора, причем многонапрвленность эта осуществляется не последовательно, а, в отличие от животных, одномоментно, в каждую единицу времени. Отбор *не стабилизирует изменчивости вида в целом, а, наоборот, подхватывает и закрепляет каждую отклоняющуюся вариацию*, потому что всегда или почти

всегда для нее находится подходящее место в разнообразной и вечно меняющейся природной и общественной среде; в каких-то условиях любая вариация может получить преимущество перед другой. Поэтому отбор у человека, несомненно в прошлом будучи формообразующей силой, в современном обществе ослаблен и выступает не в стабилизирующей, а в рассеянной форме, и чем дальше, тем эта рассеивающая форма отбора выражена сильнее.

При такой форме отбора нет оснований говорить о направленных изменениях человеческого вида в целом»*.

Идея В.П. Алексеева о рассеивающем действии отбора в условиях жизни человека в обществе, о поддержании вариативности объясняет столь широкий разброс в вариативности различных индивидных свойств современного человека, возможность вариативности и эволюционный смысл различных задатков, темперамента, особенностей телосложения. Рассеивающий отбор индивидных свойств человека в условиях социального образа жизни стоит в услужении у историко-эволюционного прогресса, действующего в направлении увеличения разнообразия индивидуальных вариаций личностей как потенциальных возможностей творческого процесса развития культуры. При этом необходимо подчеркнуть, что индивидуальность личности представляет собой не «единичное»существо, противопоставленное развивающейся системе общества, а выступает, по выражению Л.И. Анцыферовой, как индивидуальная форма воплощения всеобщей родовой сущности.

Иная логика изучения индивидуальных отличий — логика перебора «случайных»отличий единичного существа — лежит в основе дифференциальной психофизиологии. Причем конституциональная психология (Э. Кречмер, У. Шелдон, К. Кондрад), дифференциальная психология (Р. Кэттел, Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, Л. Терстоун), характерология (Э. Шпрангер, Ф. Лерш), персонология (Г. Мюррей), гуманистическая психология (А. Маслоу, Г. Оллопорт, К. Роджерс), психоанализ сходятся в своей формальной характеристике индивидуальных различий как неповторимых, уникальных, самобытных черт «единичного»человека, а не концентрированного выражения интегральных системных качеств личности, самим своим происхождением обязанных образу жизни в данной культуре и предшествующей истории.

Постановка в контексте историко-эволюционного подхода вопроса об эволюционном смысле различий индивидных свойств человека в развивающихся социо-культурных системах приводит к разведению двух различных направлений исследования психологии личности — *феноменографического и историко-эволюционного.*

---

* *Алексеев В.П.* Человек: Эволюция и таксомания. С. 110 — 111.

Феноменографическая тенденция в изучении личности ограничивается перечислением различных черт, конституций, типов темперамента, типов высшей нервной деятельности, склонностей, переживаний, способностей и мотивов, отличающих одного человека от другого. Такие представители различных направлений дифференциальной психологии как Р. Кэттел, Г. Айзенк и Дж. Гилфорд словно включились в игру «Кто больше?», создавая списки «описательных переменных», «факторов», «параметров» личности, в которые на равных правах входят циклотимия, богемность, практичность, конформность, эмоциональность, общительность, серьезность... и т.д. до 171 «описательной переменной» (Р. Кэттел). За такого рода исследованиями индивидуальных различий личности без труда просматривается заимствованная из естественных наук объектная парадигма анализа человека, описывающая его в психологических характеристиках точно так же, как и в физических характеристиках. Эта объектная парадигма, превращающая человека в изолированный единичный «объект с различными свойствами», существенно преобразуется, когда психологи переходят к субъектной парадигме анализа индивидуальных различий и конструируют методические процедуры, учитывающие активность личности, деятельностную природу человека (А.Г. Шмелев). Однако как для «объектной», так и для «субъектной» парадигм анализа индивидуальных различий общим знаменателем остается то, что в их рамках даже не ставится вопрос о том, чем вызвана к жизни удивительная вариативность личности, разнообразие ее черт. Иными словами, в контексте феноменографического направления изучения индивидуальных различий исследователи ограничиваются постановкой вопроса «как происходит явление?», реже ставится вопрос «почему оно происходит?». При решении первого вопроса главным занятием дифференциальной психологии становится кропотливое описание и «коллекционирование» индивидуальных различий личности (А.В.Петровский). Решая второй вопрос, исследователи сосредоточивают внимание на механизмах функционирования личности. Вопрос же об эволюционном смысле индивидуальных отличий людей друг от друга, о том, «для чего» (Н.А. Берштейн) они возникают в эволюционирующей системе лишь в самое последнее время начинает в тех или иных вариантах изучаться при анализе индивидных свойств человека (Б.Г. Ананьев, А.И. Белкин, Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, В.А. Геодакян, Т.В. Карасаевская, И.С. Кон, П.В. Симонов). В этих исследованиях выступает тенденция анализа индивидных свойств человека в перспективе историко-эволюционного процесса, а не их замыкание либо в границах тела одного человека, либо превращение в более или менее автономные «базальные» блоки, всегда

занимающие иерархический глубинный уровень в структуре личности.

Иерархическая модель организации личности в самых разных течениях психологии (конституционные концепции, психоанализ, факторные подходы, гуманистическая психология, ролевые теории) стала одной из методологических предпосылок резкого разрыва между общей психологией личности и дифференциальной психофизиологией (Б.И. Кочубей).

Размещение индивидных свойств человека на «нижнем этаже» структурной организации личности, а также их изучение вне контекста эволюционно-исторического процесса развития системы, в которой протекает жизнь личности, влечет за собой либо абсолютизацию «первичных» базальных свойств в организации и динамике развития личности, либо их игнорирование при исследовании «верхних» социальных уровней ее организации. Превращение «индивидных свойств человека» в базальный уровень организации личности на деле привело к тому, что они стали периферией психологии личности; оно также способствовало возникновению закрепивших разрыв между общей психологией личности и дифференциальной психофизиологией оппозиции «формальные индивидные характеристики — содержательные социальные характеристики личности»; «энергетические индивидные характеристики — информационные социальные характеристики», узаконив под прикрытием многоэтажного здания организации личности дуализм «биологического» и «социального».

Особенно явно антропоцентрическая парадигма мышления, отводящая базальным свойствам индивида нижний «биологический» этаж, а высшим проявлением человека — верхний «социальный»этаж, проявилась при изучении потребностей.

К органическим побуждениям индивида, имеющим видотипичный характер, относятся побуждения голода, жажды, половое побуждение, выступающие как органические предпосылки осуществления деятельности. Потребность как органическая предпосылка деятельности субъекта относится к индивидным свойствам, проявляющимся в активации и возбуждении, обладающим слабой селективностью поисковой активности, то есть в формально-динамических характеристиках деятельности человека. После встречи органического побуждения с тем или иным объектом потребность преобразуется в *мотив* деятельности личности и начинает определять направленность поведения. Формально-динамическая характеристика побуждения при этом не исчезает, а начинает выступать в иной форме — в форме побудительной силы мотива личности. В психологии личности основное внимание уделяется изучению мотивов поведения, в то время как побуждение индивида, то есть те органические предпосылки, которые определяют диффузную поисковую активность, изучены недостаточно. Эти побуждения характеризу-

ют как «потребности *нужды*» (А. Маслоу) или «потребности *сохранения*» (П.В. Симонов), которые подчинены принципу «редукции напряжения», стремлению к достижению равновесия, гомеостаза. За расчленением потребностей на «потребности нужды», присущие индивиду, и «потребности роста», присущие личности, стоит представление о иерархической уровневой организации личности, в основе которой размещены базальные биологические потребности, а на вершине — социальные потребности.

П.В. Симонов предпринимает попытку рассмотреть проблему побуждений в контексте эволюционного подхода, напоминая, что элементарной единицей эволюции является популяция, а не отдельная особь. Он также отмечает, вслед за А.А. Ухтомским, что с возникновением социального образа жизни «...основной тенденцией развития мотивов (потребностей — *А.А.*) является экспансия в смысле овладения средой во все расширяющихся пространственно-временных масштабах (хронотопе), а не редукция как стремление к «защите» от среды, уравновешенности с ней, разрядке внутреннего напряжения... Эта тенденция *развития* («потребности роста» — по терминологии западных авторов) может реализоваться только благодаря ее диалектическому единству со способностью к *сохранению* живых систем и результатов их деятельности, благодаря удовлетворению «потребностей нужды»;*. Таким образом, П.В. Симонов разделяет побудительную сферу человека как бы на два сектора, один из которых обеспечивает гомеостаз и в эволюционном аспекте выражает общую тенденцию к сохранению вида, а другой, в состав которого входят, например, потребности познания, выражает тенденцию развития вида на уровне отдельного индивида. Рассмотрение проблемы побуждений индивида с позиции эволюционного подхода представляет важный шаг изучения природы потребностей.

Вместе с тем подобный анализ в известном смысле остается в рамках расчленения потребностей сферы индивида на биологические потребности, подчиняющиеся закономерностям естественного отбора, и присущие человеку социальные потребности. Несколько иной вариант анализа биологических потребностей предлагает известный советский этнограф С.А. Арутюнов. Он отмечает, что уже на уровне чисто биологических явлений, например, родов, полового акта и т.д., проявляются этнические различия, обусловленные образом жизни. Эти этнические различия затрагивают те способы, те приемы, посредством которых удовлетворяются естественные потребности, то есть *внешнюю* сторону поведения, в то время как сам характер действий остается неизменным, универсальным и

---

* *Симонов П.В., Ершов П.М.* Темперамент. Личность. Характер. М., 1984. С.93 — 94

инвариантным. Человек может спать и на полу и в шалаше, и удерживаться от сна, но альтернативного действия в сфере естественного поведения (не спать вообще) не существует. По мнению С.А. Арутюнова, «естественные» модели поведения тем и отличаются от социокультурного поведения, что не имеют альтернативы (есть или не есть, спать или не спать и т.п.). Реализация «естественного» поведения, побуждаемого общечеловеческими индивидными потребностями, не предполагает выбора качественной цели поведения, а социальный образ жизни затрагивает способы достижения этой цели.

Третья точка зрения заключается в том, что органические побуждения индивида не представляют характеристику особи как таковой, а выражают *отношения*, системные структурно-функциональные качества индивида в обществе (В.А. Иванников). Последовательное проведение этой точки зрения приводит к тому, что социально-исторический образ жизни личности в обществе преобразует как побуждения индивида, так и способы их удовлетворения. ***Сфера человеческих потребностей не может быть разделена на «потребности нужды» и «потребности роста», а тенденции к сохранению и изменению развивающейся системы относятся к любым проявлениям мотивации человека.*** Граница проходит не между биологическими и социальными потребностями человека, а между потребностями человека и потребностями животных, так как исторические преобразования охватывают всю сферу потребностей человека в обществе (А.Н. Леонтьев). Действует же механизм «редукции напряжения» или нет, зависит не от «естественного» или «социального» генеза потребностей самих по себе, а от того, какое место в структуре человеческой деятельности занимают те или иные побуждения.

Так, в стандартной обстановке тот или иной побудитель, например, вода, занимает структурное место побочного условия осуществления деятельности, актуализует импульсивную операциональную установку, которая подчиняется механизму «редукции напряжения». В другой ситуации тот же самый побудитель «вода» для путника, заблудившегося в пустыне, может возвыситься до уровня мотива, актуализирующего смысловую установку поведения личности*. По мере развития общества целый ряд ценностей неизбежно переходит в ранг предметов-побудителей, и для их достижения оказывается достаточно операциональных импульсивных установок личности. «Предметно-вещественные «*потребности для себя*» насыщаемы, и их удовлетворение ведет к тому, что они низводятся до уровня *условий* жизни, которые тем меньше замечаются человеком, чем привычнее они становятся»**. Например, кли-

---

* См.: *Асмолов А.Г.* Деятельность и установка. М. 1979. 151 с.

** *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. С. 226.

нические наблюдения за больными нервной анорексией, у которых мотив произвольного голодания становится смыслообразующим мотивом их личности (М.А. Карева), а также экспериментальные исследования в условиях лечебного голодания позволили показать, что сила влияния пищевого побуждения на поведение личности зависит от того, в установках какого уровня деятельности (смысловых, целевых, операциональных, импульсивных) проявляются эти побуждения (А.Г. Асмолов, М.А. Карева, С.И. Курячий).

Закономерности, проиллюстрированные на материале пищевых побуждений, носят более общий характер и относятся к органическим побуждениям индивида в целом. Сами по себе органические побуждения человека не могут быть отнесены ни к «потребностям нужды», ни к «потребностям роста». Будет ли подчинятся динамика органических побуждений гомсостатическому принципу «редукции напряжения» или же за проявлением органических побуждений будет стоять тенденция к изменению, зависит от того, какое место занимают эти побуждения как в структуре отдельной деятельности личности, так и в иерархии мотивов личности в целом. В том случае, если органические побуждения проявляются на уровне условий осуществления действия, то есть в стереотипизированных формах активности, они выражают тенденцию к сохранению и подчиняются механизмам гомеостаза, редукции напряжения. Однако при определенных обстоятельствах органические побуждения могут занять место смыслообразующих мотивов деятельности личности, за которыми стоит тенденция к изменению системы в тех или иных критических ситуациях, например, в ситуации осознанно объявленной человеком голодовки. В этом случае органические побуждения будут включены в контекст неадаптивного поведения индивидуальности, отстаивающей те или иные жизненные цели и идеалы. При этом индивидуальность может сама поставить перед собой альтернативу «есть или не есть», «пить или не пить», «быть или не быть», затрагивающую витальные конечные цели поведения. Социально-исторический образ жизни личности в обществе перестраивает закономерности функционирования органических побуждений индивида, динамика которых зависит от их места в структуре деятельности личности и которые, преобразовавшись в деятельности, становятся не только предпосылками поведения личности, но и ее результатом.

При рассмотрении индивидных свойств человека как выражающих историю человеческого вида функционально-структурных качеств, выступающих в форме предпосылок развития личности в социально-историческом образе жизни, они утрачивают иллюзорную привелигированность быть «первичной базой» личности. Вместо этого индивидные свойства становятся теми реальными предпосылками, которые, будучи преобразова-

ны в совместной деятельности, вносят свой вклад в развитие личности в системе общественных отношений, в эволюционно-исторический процесс в целом. Они расположены не «*под*» социальными качествами личности, не «*над*» ними, а в конкретной совместной деятельности между людьми, могут выступить и как *необходимые предпосылки* этой деятельности, совершенствующиеся в ней, и как *психологические реализаторы* деятельности, обеспечивающие достижение тех или иных целей, и как «*средства*», оценивая которые и овладевая которыми личность оценивает свои возможности, выбирает разные по сложности классы задач. Введение совместной деятельности в качестве основания движения личности в системе общественных отношений не обезличивает функционально-структурные качества индивида в психологии, а, напротив, открывает путь к изучению содержательных закономерностей развития и регуляции функционально-структурных качеств индивида в эволюционирующей системе социально-исторического образа жизни.

Глава 6. Индивидные свойства человека и особенности регуляции поведения личности

Общая схема индивидных свойств человека наиболее полно описана Б.Г. Ананьевым. Понятие «индивидные свойства» человека, введенное Б.Г. Ананьевым, в отличие от более распространенного термина «индивидуальные свойства» более однозначно и жестко ориентирует на изучение органических предпосылок развития личности. Термином же «индивидуальные свойства» по традиции обозначается все что угодно, начиная от биохимических свойств организма и кончая социальным статусом человека в коллективе. Именно *индивидуальные свойства* человека являются объектом исследований дифференциальной психофизиологии, психогенетики, нейропсихологии, психосоматики, а также некоторых пограничных с психологией личности дисциплин, например, геронтологии — науки о старении организма.

Индивидные свойства разделяются на два широких класса: «*возрастно-половые свойства*» и «*индивидуально-типические свойства*». В свою очередь индивидуально-типические свойства разделяются на три группы: *конституциональные особенности* (телосложение и биохимические свойства индивида); *нейродинамические свойства* человека; особенности индивида, связанные с *функциональной геометрией больших полушарий*. В школе Б.Г. Ананьева указанные два класса индивидных свойств называют первичными и полагают, что они определяют динамику таких вторичных индивидных образований, как *психофизиологические функции и органические потребности*.

Наивысшей формой интеграции индивидных свойств являются *темперамент и задатки.*

Первичные индивидуально-типические свойства характеризуют иногда в широком смысле слова как *нейродинамические* индивидные свойства. Вторичные свойства, а также темперамент и задатки относятся к *психодинамическим* свойствам человека. С психодинамическими свойствами в более узком значении связывают характеристики только темперамента.

Из общей схемы индивидных свойств человека, предложенной Б.Г. Ананьевым, видно, какого рода классы или подклассы свойств выступают в качестве критериев классификации тех или иных типологий человека. Так, если в качестве критерия типологии используется телосложение, внешняя морфологическая конституция, то на основании этого критерия разрабатываются корреляционные взаимосвязи между строением тела и характером личности (типология Э. Кречмера). Нейродинамические свойства нервной системы человека служат основой типов высшей нервной деятельности (ВНД), анализируя которые, И.П. Павлов разрабатывал представления о физиологических механизмах темперамента. В обыденном сознании устойчиво бытует представление о существовании «мужской» и «женской» психологии. Сравнительно недавно в психофизиологию и нейрофизиологию вошли понятия «левополушарный» и «правополушарный» человек, основанные на разной функциональной специализации правого и левого полушария головного мозга. В истории психологии и современной психологии встречаются немало направлений изучения типологии человека, основывающихся на тех или иных его индивидных свойствах. Подобная антпропоцентрическая логика создания типологий неисчерпаема и можно предполагать, что новые открытия в нейрофизиологии и биохимии человека приведут к возникновению различных типологий человека.

На основе анализа проявлений различных индивидных свойств в жизни личности могут быть выделены 5 общих особенностей регуляции ее поведения.

1) При всем различии и своеобразии индивидных свойств, их вариативности (будь то возрастная чувствительность, эмоциональная возбудимость, интроверсия, нейротизм) *индивидные свойства характеризуют преимущественно формально-динамические особенности поведения личности, энергетический аспект протекания психических процессов* (И.М. Палей, В.К. Гербачевский). Так, например, как отмечает В.С. Мерлин, темперамент не определяет содержание отношения личности к действительности, а оказывает влияние лишь на форму этого отношения. И об этом ни на секунду не следует забывать.

В противном случае существует опасность встать на проторенный путь создания содержательных типологий личности

на основе формальных свойств индивида. Подобные типологии исходят из методологической предпосылки, предписывающей свойства «быть личностью» самой натуре индивида. Внешне эту подмену трудно заметить, так как в обыденном понимании «индивид» отождествляется с «личностью». Вследствие этого совпадения происходит подмена личности индивидом, возникновение индивидно-природного фетишизма. Затем на основе индивидных свойств начинают воздвигаться типологии личности. И тут даже не очень важно, что будет положено в основание классификации: телосложение (Э. Кречмер), самототип (У. Шелдон) и т.д.

Игнорирование того, что индивидные свойства определяют «внешнюю картину поведения» (И.П. Павлов), его формально-динамические особенности, рождает у некоторых представителей естественных наук иллюзорные надежды, касающиеся возможности управлять поведением личности с помощью тех или иных воздействий биологического характера. Так, например, И.С. Кон пишет о разочаровании эндокринологов, пытающихся с помощью таких гормонов как андрогены оказать влияние на направленность полового поведения. В результате этих попыток выяснилось, что гормоны воздействуют на силу полового влечения, а не на его содержание. По сути с тем же фактом столкнулись психиатры и психофармакологи, которые все больше убеждаются в том, что индивидные свойства, лежащие в основе разных психических заболеваний, оказывают влияние прежде всего на формально-динамические симптомы поведения этих больных. Содержание же симптомов, например, бреда, меняется в зависимости от культуры, то есть того, что Л.С. Выготский и Б.Г. Ананьев назвали «социальной ситуацией развития личности». В связи с этим путь поиска причин этих заболеваний, исходящих из биологии индивида, является односторонним.

2) *Индивидные свойства* (тип нервной системы, конституция, задатки, экстраверсия или интраверсия и т.п.) *определяют диапазон возможностей выбора той или иной деятельности в границах, не имеющих социально существенного приспособительного значения.*

Так, экстраверсия лишь увеличивает вероятность совершаемого прежде всего не самим индивидом, а участниками его совместной деятельности выбора той или иной социальной роли, связанной с процессом общения (оратора, актера, учителя и т.п.), в то время как речевой дефект может уменьшить вероятность выбора такого рода социальной роли. Будет выбрана соответствующая социальная роль или нет, зависит не от речевого дефекта или экстраверсии самих по себе, а от отношения к этим данным от природы или возникшим в результате органического нарушения свойствам как участников совместной деятельности, так и личности,

обладающей этими индивидными свойствами. Данное положение может быть проиллюстрировано всей автобиографической повестью австралийского писателя А. Маршалла «Я умею прыгать через лужи», который, в частности, пишет: «Ребенок-калека не понимает, какой помехой могут стать для него бездействующие ноги. Конечно, они часто причиняют неудобства, вызывают раздражение, но он убежден, что они никогда не помешают ему сделать то, что он захочет, или стать тем, кем он пожелает. Он начинает видеть в них помеху, лишь если ему говорят об этом»*.

3) В буквальном смысле слова, когда человеку о его индивидных свойствах говорят другие люди, эти свойства «означиваются», становятся *«знаками». Превращение индивидных свойств в «знаки» меняет их функцию в регуляции динамики поведения и развитии личности*: происходит переход от объективной детерминации поведения к предметной детерминации поведения личности. Вследствие этого перехода у человека возникает образ его индивидных свойств и появляется возможность произвольного управления своим собственным телом так же, как он управляет теми или иными предметами действительности. В частности, «внутренняя картина болезни» (А.Р. Лурия), образ собственной болезни, нередко складывающийся в ходе общения с врачом — типичный пример «означения» тех или иных патологических нарушений функционирования индивидных свойств, которые, только став «знаками», начинают участвовать в управлении поведением личности. В истории восточной культуры заметный след оставило учение йогов, которое по сей день пользуется немалой популярностью. Йоги по праву могут быть названы мастерами использования «стимулов-средств», знаков, «психологических орудий» (Л.С. Выготский), через которые они означивают вегетативные процессы организма и тем самым получают возможность управлять этими процессами.

Напрашивается вполне оправданная аналогия между приемами йогов и той распространившейся в последние годы психофизиологической методикой, которая была названа методом «*биологической обратной связи*» или «биоуправлением с помощью обратной связи». «Биологическая обратная связь» представляет собой технику, с помощью которой человек обучается управлять своими внутренними соматическими процессами. Перед человеком на экране появляется изображение, содержащее информацию о его текущих физиологических состояниях: температуре тела, скорости кровотока, амплитуде биотоков мозга и т.п. Вследствие подобного «означивания» этих внутренних телесных процессов люди овладевают «средствами», сходными по функции с приемами йогов, и начина-

---

* *Маршалл А.* Я умею прыгать через лужи. — М., 1977. С. 87.

ют сознательно контролировать протекание своих физиологических процессов. Они управляют частотой пульса, скоростью кровотока и т.п. Данный технический прием назван «*методом биологической обратной связи по недоразумению*», так как человеку предлагается специальный искусственный инструмент, «средство», через которое он как бы поднимает на уровень произвольной сознательной регуляции те процессы, которые ранее находились под автоматическим контролем. Этот прием по характеру ничем не отличается от приемов видеотренинга, используемых, например, при обучении общению представителей разных профессий. В видеотренинге человек как бы с позиции стороннего наблюдателя оценивает собственное ошибочное или правильное поведение на видеоэкране, а затем коррегирует это поведение. Различие между методом видеотренинга, широко применяемым в социальной психологии, и «биологической обратной связью» состоит лишь в объектах, означиваемых на экране и подлежащих коррекции: поведение в ситуации общения или частота пульса. Подобный пример свидетельствует о том, как невольно могут получить статус «биологических» закономерностей социальные приемы регуляции поведения. Основное же значение приведенных фактов состоит в том, что *принципы опосредствования и сигнификации* (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия) относятся не только к высшим формам поведения. *Если индивидные свойства человека становятся «знаками», они подчиняются сознательной саморегуляции и тем самым потенциально могут быть не только предпосылками, но и результатом развития личности*. Личность через преобразование внешнего мира может получить власть не только над окружающей действительностью, но и над проявлениями собственных индивидных свойств. Индивидная природа человека в этом смысле столь же делаема, как и преобразуемый им мир. Так, особенности телосложения *сами по себе* не детерминируют развитие личности. Однако они могут стать «знаками», которые, будучи вовлечены в жизнь личности, порой становятся чуть ли не решающими обстоятельствами для формирования характера индивидуальности. Включившись в движение общественных отношений, эти «знаки» превращаются иногда в те «средства», которыми личность пользуется для оправдания определенной жизненной позиции и своих поступков, своего права на «исключительность». З. Фрейд приводит в качестве примера претензии на «исключительность» и оправдания поступков личности монолог будущего короля из пьесы В. Шекспира «Ричард III»:

Уродлив, исковеркан и до срока
Я послан в мир живой; я недоделан, —
Такой убогий и хромой, что псы,
Когда пред ними ковыляю, лают...

Раз не дано любовными речами
Мне занимать болтливый пышный век,
Решился стать я подлецом и проклял
Ленивые забавы мирных дней.*

Ричард Глостер использует свой телесный недостаток как «средство», с помощью которого оправдывает свои дела, сколь бы эти дела не были черны. Не конституция, телосложение само по себе определило характер индивидуальности Ричарда, а «означение» тех или иных особенностей его телосложения вначале его социальным окружением, а затем и им самим обусловило выбор тех черт и социальных стереотипов поведения, которые Ричард сделал чертами собственного характера.

В пограничной психиатрии описаны проявления болезненной убежденности в наличии мнимого физического недостатка, наиболее часто встречающиеся в подростковом и юношеском возрасте (М.В. Коркина). Это заболевание носит название «дисморфофобия». При заболевании дисморфофобией юноши или девушки, считающие, что у них, например, слишком длинный нос или деформирована какая-либо часть тела, начинают избегать общества, перестают посещать занятия и т.д. У них резко обедняется круг общения, происходит все большее выпадение из межличностных взаимоотношений с другими людьми. Вместо общения с людьми они могут часами простаивать перед зеркалом («симптом зеркала»), подыскивая позы, в которых их мнимый дефект меньше заметен окружающим. Эти больные также либо избегают фотографирования, либо, напротив, приносят врачу свою фотографию («симптом фотографии»), убеждая его, что нуждаются в хирургической косметической операции. «Означение» больными своих мнимых недостатков может вначале привести к оскуднению межличностных отношений, а затем влечет за собой деперсонализацию — резкие расстройства самосознания, распад образа «Я», а также потерю ориентации в окружающей действительности.** В случае дисморфофобии страдают не только характер, но и самосознание личности. Однако детерминация личностных расстройств при дисморфофобии — это не детерминация двумя факторами: «средой» и «наследственностью». Дисморфофобия не случайно чаще всего возникает в юношеском возрасте, возрасте поиска своего «Я». Неудачная шутка окружающих в этот период может вызвать фиксацию на «мнимом недостатке», превратить его в «знак», который начнет определять выбор поведения девушки или юноши, привести к оскудению отношений, а вслед за этим и к расстройствам самосознания вплоть до утраты «Я». Синдром

* *Шекспир В.* Полн. собр. соч. В 8 т. — М., 1957. Т.I. С. 433-434.
** См.: *Коркина М.В.* Дисморфомания в подростковом и юношеском возрасте. — М., 1984. С. 224.

дисморфофобии показателен в том плане, что он демонстрирует влияние мнимых физических нарушений, ставших в системе общественных отношений «знаками», на формирование характера личности, а не напрямую детерминацию физическими особенностями телосложения черт личности человека.

В одних случаях дефекты телосложения становятся «средством» оправдания исключительного положения личности в обществе, в других они через оценку окружающих, даже при отсутствии реальных дефектов, приводят к выпадению личности из системы межличностных отношений и расстройствам самосознания (дисморфофобия); в третьих случаях даже грубые телесные нарушения, приковавшие человека к постели болезни, преодолеваются такими личностями, как Н. Островский, живущими ради других людей и сумевшими утвердить власть индивидуальности над свойствами индивида. Особенности телосложения сами по себе не предопределяют характер личности. Они являются «безличными» предпосылками развития личности, которые в процессе жизненного пути могут стать «знаками», «средствами» и, лишь будучи означены, привести к формированию тех или иных проявлений индивидуальности человека.

4) *В реальных жизненных ситуациях многие индивидные свойства человека выступают как автономно регулирующиеся подсистемы индивида, подчиненные децентрализованному управлению.* Например, терморегуляция организма, протекание нейродинамических процессов в ходе эволюции пошли по пути специализации, сегрегациогенеза, что позволило высвободить централизованные уровни управления для решения задач, встречающихся в непредвиденных ситуациях. Известный советский кибернетик М.М. Бонгард назвал одно из своих выступлений «Почему йога — не наш путь?» Развиваемые им идеи демонстрируют ограниченность представлений об иерархическом централизованном типе управления в любой саморегулирующейся системе, в том числе и в тех системах организации личности, которые представляют индивидные свойства человека как базу, регулирующую (Э. Кречмер, У. Шелдон) или регулируемую выше расположенными социальными уровнями (например, уровень «сверх-Я» по З. Фрейду). При вхождении в разные социальные системы личность вовсе не обязательно наделяется социальными или индивидными системными качествами, которые управляются из одного командного пункта «Я», из одного «центра», зорко наблюдающего за субординацией этих качеств, их отчетом вышестоящему начальству о проделанной работе. Поведение личности в разных системах допускает наличие *полифонического* (В.М. Величковский), *объединенного централизованного и децентрализованного управления* поведением (М.М. Бонград, Д.А. Поспелов), допускающего автономность и специализацию за-

действованных в развитии личности разных подсистем. М.М. Бонгард отмечает, что если бы люди, как йоги, двигались бы по пути перехода к централизованному управлению любыми индивидными психофизиологическими состояниями, то им бы все свое время приходилось расходовать на регуляцию ритма сердца, пульса и т.п., а жизнь бы проносилась мимо... В эволюционном аспекте выигрыш дает сочетание *централизованного* и *децентрализованного* управления индивидными и социальными системными качествами личности.

«...Децентрализация, при которой системы работают автономно, обладает одним весьма существенным недостатком... Этот недостаток связан с тем, что за децентрализацию управления приходится платить увеличением времени адаптации. То, что по единому приказу из центра можно сделать в системе за весьма короткое время, если центральное звено заблаговременно получит информацию об изменениях свойств среды, в децентрализованной системе будет осуществляться весьма медленно... Поэтому... имеются как бы два уровняя: децентрализованный и централизованный по управлению. Однако эти уровни не дублируют друг друга.

Пока окружающая среда почти неизменна и вполне устраивает человека, децентрализованное управление осуществляется в полном объеме. Отдельные его подсистемы функционируют почти автономно и почти не взаимодействуют между собой. Но вот произошло резкое изменение среды, грозящее человеку неприятными последствиями. Требуется как можно быстрее привести все системы в состояние боевой готовности. И тогда срабатывает централизованное управление, переводящее организм в состояние стресса. Основная особенность этой реакции — ее *неспецифичность*. Она осуществляется в любых опасных ситуациях и направлена на взаимодействие со всеми подсистемами организма.

Таким образом, между децентрализованной и централизованной частями системы весьма интересное распределение функций. В медленно меняющихся или неизменных средах децентрализованная часть управления успешно справляется с адаптацией к достижению глобальных целей организма, а при резких изменениях среды организм включает некоторую систему всеобщего назначения».*

Идеи о сочетании централизованного и децентрализованного управления имеют непосредственное отношение к проблемам взаимоотношения между разными социальными качествами личности в разных социальных общностях, а также к взаимоотношению между индивидными и социальными каче-

* *Варшавский В.И., Поспелов Д.А.* Оркестр играет без дирижера: Размышления об эволюции некоторых технических систем и управлении ими. — М., 1984. С.174-175

ствами личности в этих общностях. Дело в том, что индивидные свойства потому выступают чаще всего только как предпосылки развития личности, что они адаптированы в относительно неизменной экологической системе, а тем самым в условиях социально-исторического образа жизни в известном смысле находятся в неизменной экологической ситуации. В результате они приобрели в ходе эволюции большую специализацию и заслужили право на автономное функционирование в системе личности. Менее автономны «центры», заведующие социотипическим поведением личности. Но и здесь преобладающим способом управления поведением является не централизация или децентрализация, а сочетание децентрализованного управления, обслуживающего стереотипное социотипическое поведение, и централизованного управления поведением индивидуальности личности. В случае резкой смены экологической ситуации жизни личности режим автономного управления индивидными свойствами человека может смениться режимом централизованного управления. В отличие от всех других биологических видов любой человек, в том числе и йог, потенциально обладает возможностью найти, изобрести такие «знаки-средства», которыми он воспользуется, чтобы взять относительно автономные подсистемы индивидных свойств под преднамеренный сознательный контроль. Еще в большей степени это положение относится к стереотипизированному социотипическому поведению, обслуживающему индивидуальность личности в типовых ситуациях и из-за своей сверхспециализации дающему сбой в тех непредвиденных ситуациях, когда приходится принимать решение, производить личностный выбор.

Положение о сочетании централизованного и децентрализованного управления индивидными подсистемами личности, а тем самым о существовании неспециализированных *общих* подсистем и специализированных автономных подсистем индивида имеет принципиальное значение для поиска тех *общих психологических механизмов реализации темперамента*, которые принимают участие в обеспечении содержательных аспектов поведения личности. Чем более автономна подсистема индивидных свойств, тем вероятнее она подчинена *децентрализованному* режиму управления и, соответственно, тем менее выражено ее участие в обеспечении регуляции поведения личности. Отсюда следует, что направление поиска различных *общих* психофизиологических функциональных систем, обеспечивающих реализацию поведения в непредвиденных неспецифичных ситуациях (исследования Б.М. Теплова и В.Д. Небылицина) перспективнее, чем направление поиска связей поведения личности с более автономными филогенетически древними подсистемами децентрализованной регуляции человеческого организма (Э. Кречмар, У. Шелдон).

В психофизиологии индивидуальных различий в настоящее

время выходят на первый план три следующих проблемы изучения темперамента. Первая из них касается анализа органических механизмов (нейрофизиологических, биохимических), реализующих психодинамические особенности темперамента в поведении личности. Основное направление в разработке этой проблемы идет по пути *от типов ВНД к анализу интегральных проявлений активации мозга, к изучению общих свойств нервной системы* (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицин и др.). Вторая проблема касается *изучения адаптивных возможностей темперамента в процессе эволюции*.

Изучение роли темперамента в процессе эволюции вида гомо сапиенс, или, как иногда говорят, вопроса о месте темперамента в адаптации индивида, не следует смешивать с «оценочно-этическим» подходом к анализу темперамента, который был подвергнут обстоятельной суровой критике Б.М.Тепловым. В исследованиях И.П. Павлова, а особенно ряда его учеников (А.Г. Иванов-Смоленский и др.) нередко сильному типу нервной системы давалась оценка как «совершеннейшему из типов», «слабому типу» — как инвалидному и т.п., что влекло за собой глубоко ошибочное мнение о существовании «хороших» и «плохих» темпераментов, доставшихся человеку по наследству. За этим «оценочным» подходом стоял гомеостатический критерий эффективности приспособления организма к среде. К.М. Гуревич, В.С. Мерлин, Е.А. Климов, занимающиеся анализом темперамента в контексте исследования профессионального отбора, с особой остротой ощутили не только мировоззренческую ошибочность «оценочного» подхода к темпераменту, но и его неправомочность в конкретно-научных исследованиях. В одних ситуациях деятельности слабый тип с присущей ему высокой чувствительностью может оказаться при овладении профессией куда более надежным «совершеннейшим» средством, чем сильный тип ВНД. В.С. Мерлин специально говорил о «равноценности свойств общего типа нервной системы» и широчайших возможностях компенсации человека с разными типами ВНД к различным видам профессиональной деятельности.

«Оценочный подход» к темпераменту противоречит и представлениям о «рассеивающем отборе», действующем в историко-эволюционном процессе и поддерживающем, сохраняющем самые различные вариации, которые в тех или иных конкретных ситуациях могут иметь эволюционный смысл. Одни проявления темперамента более поддерживают общую тенденцию к сохранению эволюционирующей системы, ее стабилизацию; другие — тенденцию к изменчивости этой системы, обеспечивая большую адаптивную изменчивость в экстремальных критических ситуациях. Я. Стреляу подчеркивает необходимость изучения адаптивных возможностей темперамента в условиях социально-исторического образа жизни. В частно-

сти, адаптивные возможности слабого типа нервной системы, коррелирующие с высокой реактивностью индивида и повышенной чувствительностью в ситуации опасности, имеют вполне определенный эволюционный смысл, так как обеспечивают более быструю оценку слабых стимулов, а тем самым и *мобилизацию индивида в экстремальной ситуации*. Именно в таких ситуациях *общая активность индивида как психодинамическая характеристика его поведения может способствовать эффективному освоению внешней действительности* (В.Д. Небылицин), снабжать поиск индивида необходимыми энергетическими ресурсами. За понятием «общая активность», как отмечал В.Д. Небылицин, стоит прежде всего психодинамика импульса индивида к поиску, которая может выступать в любой сфере деятельности человека. Проблема адаптивных возможностей в онтогенезе таких психодинамических характеристик темперамента, как сензитивность, реактивность и активность, гибкость и ригидность, экстраверсия и интраверсия, эмоциональность (эмоциональная возбудимость), темп реагирования (В.С. Мерлин), тревожность и т.п., за которыми стоят существующие в историко-эволюционном процессе тенденции к сохранению и изменчивости систем, их дифференциации (сегрегациогенез) и интеграции (синтезогенез), еще ждет своего решения.

5) Использование индивидных свойств как «знаков», «средств», с помощью которых человек овладевает и корректирует индивидные особенности, лежит в основе происхождения «индивидуальных стилей» в онтогенезе поведения личности и открывает большие возможности компенсации, коррекции природных форм реагирования индивида при обучении различным профессиям.

Эта проблема связана с изучением вопроса об овладении личностью своими индивидными свойствами, в том числе особенностями темперамента как особыми «средствами» регуляции деятельности. Она приводит к исследованиям механизмов компенсации и индивидуального стиля деятельности в зависимости от характеристик темперамента. При ее разработке темперамент начинает исследоваться не сам по себе, а в *режиме его использования личностью как субъектом различных видов деятельности.*

Психологическая природа закономерностей овладения субъектом свойствами темперамента, а также тот факт, что *индивидные свойства не прямо детерминируют развитие личности, а через влияние на способы деятельности, ее операциональные механизмы*, изучена в исследованиях В.С. Мерлина и Е.А. Климова. Для понимания закономерностей употребления свойств темперамента как «средства» деятельности и компенсаторных возможностей личности имеет принципиальное значение введенное В.С. Мерлиным представление о

зоне неопределенности. При выборе средств и способов достижения цели действия у субъекта чаще всего имеется поле вариантов выбора средств, а не жесткая пригнанность какого-то одного способа достижения к стоящей перед человеком цели. Зона неопределенности в продуктивной деятельности предполагаст, что человек может осознанно или неосознанно принять решение о выборе способа достижения цели с учетом следующих моментов:

а) оценка своих индивидуальных свойств, а тем самым собственных, связанных с этими свойствами возможностей предпочтения того или иного способа достижения цели;

б) рассогласование имеющихся способов деятельности с объективными требованиями задачи (например, легче выдернуть гвоздь клещами, чем руками);

в) зависимость от побуждающего характера цели действия (чем больше интенсивность побуждений, тем меньше возможность перебора разнообразных средств их достижения). Иными словами, при сильном голоде или жажде уже не до выбора, есть ли золотой вилкой или взять пищу руками. «Чем меньше рассогласованность свойств субъекта и чем однороднее условия ситуации, тем меньше зона неопределенности».*

Представления В.С. Мерлина о компенсации были развиты в цикле исследований Е.А. Климова и его учеников. В конце пятидесятых годов Е.А. Климов провел анализ зависимости между подвижностью нервных процессов и стилем работы у ткачих. Было показано, что успешность работы, производительность труда не зависят от психодинамических характеристик поведения самих по себе, связанных с подвижностью нервных процессов, а проявляются в стиле выполнения деятельности. Благодаря наличию зоны неопределенности, инертный человек может предпочесть те или иные стереотипы, благоприятствующие успеху (случай использования положительных приспособительных возможностей, имеющихся благодаря инертности нервных процессов), или же стараться все предусмотреть заранее, если объективные условия задачи требуют быстрой смены движений (случай компенсации индивидных свойств темперамента). Иными словами, личность владеет своими индивидными свойствами, подбирая в зависимости от их оценки, «означивания» те или иные способы достижения целей. Подобные стратегии выбора и приводят в конечном итоге не только к стилю конкретной профессиональной деятельности, но и к формированию индивидуального стиля личности в целом. Под индивидуальным стилем понимается «...индивидуально своеобразная система психологических

* *Мерлин В.С.* Деятельность как опосредующее звено в связи разноуровневых свойств индивидуальности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. — Пермь., 1978. С. 22.

средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметами... условиями деятельности».*

Перспективными при изучении психодинамических особенностей человека в режиме их использования личностью как субъектом деятельности являются исследования, раскрывающие *зависимость психической напряженности от ее места в структуре деятельности*,** а также работы по спортивной психологии, занимающейся изучением тревожности, стресса в экстремальных ситуациях.*** В этой сфере прикладных исследований происходит переход к таким активным методам овладения индивидными свойствами, как «биологическая» обратная связь, аутотренинг и т.п., с помощью которых человек мог бы «означить» свои объективно физиологические состояния, а тем самым обучиться использовать их как психологические «средства» саморегуляции поведения индивидуальности.

Общие особенности преобразования индивидных свойств человека в онтогенезе личности свидетельствуют об ограниченности биогенетической ориентации, сводящей процесс развития индивида к реализации биологически заданной программы. В условиях социально-исторического образа жизни индивидные свойства человека выступают не только как «безличные» предпосылки, определяющие формально-динамические особенности протекания поведения и диапазон возможностей выбора той или иной деятельности в границах, не выходящих за пределы социального существенного приспособительного значения. Они трансформируются в ходе жизненного пути личности и, становясь «знаками», могут быть использованы в качестве «средств» овладения поведением личности, прибегая к которым личность получает возможность компенсации тех или иных природных ограничений и вырабатывает индивидуальные стили деятельности. Вклад индивидных свойств в обеспечение регуляции поведения личности зависит от того, какому типу управления — централизованному или децентрализованному — подчиняются индивидные подсистемы, реализующие различные способы деятельности человека, а также от их места в структуре целенаправленной деятельности человека. Вместе с тем индивидные свойства не сами по себе оказывают влияние на развитие личности, а опосредуются через способы осуществления действий субъекта, то есть через операциональный состав его деятельности.

В целом же образ жизни человечества приводит к коренной

---

* *Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. — Казань., 1969. С. 48.

** См.: *Наенко Н.И.* Психическая напряженность. — М., 1976. 112 с.

*** См.: Стресс и тревога в спорте / Сост. Ю.Л. Ханин. — М., 1983. 288 с.

перестройке закономерностей историко-эволюционного процесса, но именно к перестройке, а не к его полной отмене.* Закономерности эволюции не просто отмирают, а радикальным образом преобразуются, в корне меняется логика причин и движущих сил эволюционного процесса. Индивидные свойства человека выражают прежде всего тенденцию человека как «элемента» в развивающейся системе общества к сохранению, обеспечивая широкую адаптивность человеческих популяций в биосфере. Они преимущественно могут быть объяснены в контексте фимиостатических моделей адаптации, особенно когда речь идет о филогенетически наиболее древних уровнях организации индивида. Однако биология индивидного развития человека, его онтогенеза, несмотря на обилие эмпирических фактов, по мнению ведущего советского биолога Б.Л. Астаурова, в сущности еще отсутствует. И главные ее трудности как раз в том и заключаются, что индивидное развитие человека осуществляется в контексте социального образа жизни, который не просто накладывается на природный «субстрат» человека, а и в антропогенезе, и в социогенезе, и в самом онтогенезе приводит к преобразованию этого природного «субстрата». В связи с этим на индивидное развитие человека в онтогенезе не могут быть перенесены закономерности биологической эволюции, разработанные на материале филогенеза в биологии. Вопрос о природе и характере этих закономерностей, в том числе и о влиянии социального образа жизни и жизненного пути личности на онтогенетическое развитие индивида ждет своего разрешения в человекознании.

Глава 7. Социально-исторический образ жизни — источник развития индивидуальности личности

В психологии личности давно утвердилась мысль о том, что развитие личности в онтогенезе идет от социального мира общества к индивидуальному миру личности. Эта мысль столь органично вписывается в современную психологию, что начинает восприниматься как постулат, не требующий доказательств. Между тем без детального анализа закономерностей развития личности в различные исторические эпохи и в различных культурах данной эпохи само представление о социальном мире общества как бы застывает, превращается в нечто вечное, неизменное и абстрактное. Если в исследованиях ряда известных советских философов, социологов, историков, культурологов и этнографов все усиливается тенденция к изучению человека как субъекта истории в различных общественно-экономических формациях и культурах, то в психоло-

* См.: *Фролов И.Т.* Перспективы человека. — М., 1983. 352 с.

гии после работ о социогенезе поведения личности (Б.Г. Ананьев), культурно-историческом развитии психики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин) наступило полувековое затишье в разработке проблем социогенеза личности.* Симптомами не достаточной разработанности в психологии представлений о личности как активном «элементе» различных эволюционных систем являются затянувшиеся муки рождения междисциплинарных пограничных дисциплин — этнопсихологии, исторической психологии, палеопсихологии, а также преобладание лишенных экологической валидности лабораторных методик и тестов над исследованиями личности в конкретно-исторической социальной ситуации развития. Лишь в начале семидесятых годов вновь развернулась работа по наведению междисциплинарных мостов между психологией личности и другими областями человекознания.** Благодаря широкому циклу работ сравнительно молодой советской социальной психологии (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Е.В. Кузьмин, А.В. Петровский, Е.В. Шорохова, В.А. Ядов и др.), а также появляющимся новым междисциплинарным исследованиям на стыках общей психологии с историей, этнографией, семиотикой и т.д., на смену общим положениям о социальной детерминации развития личности приходят конкретные концепции о социоисторических характеристиках мира человека, то есть того, *что присваивается личностью и составляет содержание ее социальных системных качеств в данной культуре*, к чему приобщается личность в системе общественных отношений. Ключом к пониманию механизма движения личности в системе общественных отношений может стать продуктивно разрабатываемая в обществознании категория «социально-исторический образ жизни», которая, как и связанные с этой категорией представления о «социальной ситуации развития», во-первых, дает возможность снять оппозицию «личность — общество» и рассмотреть закономерности движения «личности в обществе»***; во-вторых, провести анализ развития личности как бы на пересечении трех координат — *исторического времени, социального пространства и жизненного пути личности в обществе.*

В философской методологии, а также в ряде конкретных общественных наук, прежде всего в социологии, образ жизни характеризуется как совокупность типичных для данного об-

* См.: Социогенез в психологии // Краткий психологический словарь. — М., 1985. С. 335-336.

** См.: История и психология / Под ред. Б.Ф. Поршнева, Л.И. Анциферовой. — М., 1971. 384 с; *Белявский И.Г., Шкуратов Б.А.* Проблемы исторической психологии. — М., 1982. 225 с.

*** Об уровнях анализа личности в системе общественных отношений см.: *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. — М., 1984. С. 32-47.

щества, социальной группы или индивида видов жизнедеятельности, которые берутся в единстве *с условиями* жизни данной общности или индивида.* В психологии в сходном смысле употребляется понятие «социальная ситуация развития». Оно было предложено в дискуссии с исследователями, придерживающимися двухфакторных схем детерминации развития личности, в частности, в ходе критики представлений о «среде» как о «факторе» развития личности. Это понятие, введенное Л.С. Выготским, получило затем право гражданства в детской и социальной психологии благодаря исследованиям Б.Г. Ананьева и Л.И. Божович. Говоря о «социальной ситуации развития», Л.С. Выготский подчеркивал, что среда не есть «обстановка развития», то есть некий «фактор», непосредственно детерминирующий поведение личности. Она представляет собой именно условие осуществления деятельности человека и источник развития личности, в ходе которых происходит овладение общественно-историческим опытом, «миром человека». Но это то условие, без которого, как и без индивидных свойств человека, невозможен сложный процесс самоосуществления индивидуальности. Материалом для этого процесса служат те конкретные общественные отношения, в том числе — функционально-ролевые отношения, которые застает индивид, появляясь на свет. Все эти обстоятельства, выпадающие на долю индивида, сами по себе выступают как «безличные» предпосылки развития личности.

Представление о социально-историческом образе жизни как источнике развития личности позволяет исследовать это развитие на пересечении двух осей в одной системе координат — *исторического времени* жизни личности и *социального пространства* ее жизни.

О природе времени и его роли в детерминации развития личности в психологии известно до обидного мало. Классические исследования В.И. Вернадского о качественно различных структурах времени в физической, геологической, биосферной и социальной системах затронули психологию по касательной. Точно так же, как психология изучала личность в «искусственных мирах», «средах», она долго довольствовалась представлением о времени, заимствованном из классической механики. Любые трансформации времени в истории культуры или сознании человека, его уплотнения или ускорения интерпретировались как иллюзии, некие «кажущиеся» отклонения от физического времени. В советской психологии тезис о зависимости времени от тех систем, в которые оно включено — в неорганическую природу, в эволюцию органической природы, в социогенез общества, в историю жизненного пути

* См., например: Образ жизни / Отв. ред. Л.В. Сохань, В.А. Тихонович. — Киев., 1980. 292 с.

человека — был сформулирован С.Л. Рубинштейном. Эти представления лишь недавно стали интенсивно разрабатываться в психологии личности (К.А. Абульханова, Е.И. Головаха, А.А. Кроник). В исследовании Е.И. Головахи и А.А. Кроника дается характеристика различных форм детерминации времени жизни человека: «*физического*» или «хронологического» времени, к которому до сих пор сводится представление о времени в позитивистски ориентированной психологии познания; «*биологического*» времени, зависящего от жизнедеятельности биологических систем и изучаемого прежде всего в цикле работ о биологических ритмах жизни, о биологических часах; «*исторического*» времени, обусловленного особенностями социогенеза конкретно-исторических общностей (кто, например, сейчас назовет поездку из Москвы в Ленинград путешествием, как это сделал А.Н. Радищев?); «*психологического*» времени личности, представляющего собой одновременно условие и продукт реализации деятельности в ходе жизненного пути личности.

Ось исторического времени образа жизни личности в данном обществе дает возможность выделить тот объективный социальный режим, который задан личности — исторически обусловленную протяженность детства в этой культуре; объективный режим смены игры учебой, учебы — трудом, характерный для этого типичного образа жизни. Без учета исторического времени те или иные особенности деятельности человека, вовлечение ребенка в игру или учебу, будут казаться «ведущими», исходящими либо из самого ребенка, либо из его непосредственного социального окружения, которые могут лишь чуть замедлить или ускорить исторический ритм образа жизни, но не изменить его в рамках данной эпохи. Встает вопрос о том, не является ли одним из критериев «высоты» цивилизации длительность периода детства (А.В.Запорожец).

При переходе деятельности личности от режима потребления, усвоения культуры — в режим созидания и творчества биологическое и историческое время все более превращаются в *психологическое время* жизни личности, строящей свои планы и воплощающей свою жизненную программу в социальном образе жизни данного общества. По словам Л.Сэва «время жизни» человека превращается в его «время жить».

Другая координата образа жизни — это *социальное пространство*, предметная действительность, в которой существуют на данном интервале исторического времени различные «институты социализации» (семья, школа, трудовые коллективы), большие и малые социальные группы, участвующие в процессе приобщения личности через совместную деятельность к общественно-историческому опыту. В волшебной сказке Мориса Метерлинка «Синяя птица» добрая фея дарит детям чудодейственный алмаз. Стоит лишь повернуть этот

алмаз, и люди начинают видеть скрытые души вещей. Окружающие людей предметы человеческой культуры действительно имеют, по выражению К.Маркса, «социальную душу». И «душа» эта — не что иное, как поле значений, существующих в форме опредмеченных в процессе деятельности в орудиях труда схем действия, в форме ролей, понятий, ритуалов, церемоний, различных социальных символов и норм. Только в том случае человек становится личностью, если он с помощью социальных групп включится в поток деятельностей (а не поток сознания!) и через их систему усвоит экстериоризованные в человеческом мире «значения». Совместная деятельность и есть тот алмаз, который, как правило, совершенно этого не осознавая, поворачивает вместе с другими людьми ребенок, чтобы увидеть «социальные души» предметов и приобрести свою собственную «душу».

Иными словами, в *окружающем человека мире объективно существует особое социальное измерение, создаваемое совокупной деятельностью человечества, — поле значений*. Это поле значений отдельный индивид находит как «*вне — его — существующее*» — им воспринимаемое, усваиваемое, как то, что входит в его образ мира.* Организуя деятельность в соответствии с полем значений, люди тем самым непрерывно подтверждают реальность его существования. Социальное пространство кажется столь естественным, изначально приросшим к натуральным свойствам объектов природы, что его замечают чаще всего тогда, когда оказываются в рамках совершенно другой культуры, в рамках другого образа жизни. Тогда-то и открывается различие в образе мира человека разных культур, например, различия в этническом самосознании, ценностных ориентациях, стереотипах и т.д. Так, например, социотипическое поведение личности, в котором личность и группа выступают как одно целое, нейтрализует тенденцию к индивидуализации поведения, рост его вариативности, вместе с тем освобождая личность от бремени выбора в типовых стандартных ситуациях.** Социальные стереотипы подобны двуликому Янусу. Они могут выступить как индивидуальные способы решения проблемы социальной группой, которые отражают индивидуальность данной социальной общности, ее отличие, если на нее взглянуть из другой точки социального пространства, из другой культуры; эти же стереотипы выступают для личности в данной группе как ее функционально-ролевые системные качества, как социотипическая характеристика личности, о которой личность, подобно мещанину во

* См.: *Леонтьев А.Н.* Образ мира // Леонтьев А.Н. Избр. психологические произведения: В 2 т. — М., 1983. С. 247-261.

** См.: Этнические стереотипы поведения / Под ред. А.К. Байбурина. — М., 1985. 326 с.

дворянстве Ж. Мольера, лишь в конце жизни узнавшему, что он говорил прозой, узнает, попадая в другую культуру.

При изучении социально-исторического образа жизни как источника развития индивидуальности необходимо учитывать 3 следующие характеристики:

1. Категория «социально-исторический образ жизни» дает возможность отразить конкретно-исторический характер детерминации развития личности, неотъемлемость развития личности от эволюционирующей системы общества.

2. Социально-исторический образ жизни представляет собой *потенциальное пространство* выбора, объективно заданное появившемуся на свет в том или ином обществе индивиду. Именно в этом смысле уже при появлении индивида в «мире человека» он становится членом конкретной социальной группы в данном обществе, в которой ему «заданы» и принадлежность к данной группе, и экономические условия, и социальная позиция, и т.п. Все эти социально-предметные особенности образа жизни выступают как потенциальные возможности развития личности по тому или иному жизненному пути. Они не автоматически сами по себе определяют развитие личности, а опосредуются следующими моментами: отношением к типам жизнедеятельности, социальным ценностям, нормам участников совместной деятельности; оценкой как участниками совместной деятельности, так и самой личностью ее индивидных свойств и возможностей(задатков, темперамента и т.п.); мотивами и целями, ради которых живет данный конкретный человек.

На оси исторического времени в любом социально-историческом образе жизни существует «зона неопределенности», в которой субъект проявляется не только как носитель социотипического поведения, но и как индивидуальность. В социотипическом поведении субъект выражает усвоенные образцы поведения и познания, надиндивидуальные надсознательные явления, в проявлении которых он и социальная группа выступают как одно нерасчлененное целое.* В архаических культурах социотипическое поведение, безусловно, преобладает. Однако в них существуют и в принципе, исходя из историко-эволюционного подхода, не могут не существовать нормы, допускающие инициативу, индивидуальные варианты поведения.** Особенно на оси исторического времени в социогенезе индивидуальность личности в разных культурах проявлялась в объективно обусловленных проблемно-конфликтных

---

* См.: *Асмолов А.Г.* На перекрестке путей к изучению психики человека: бессознательное, деятельность, установка // Бессознательное: В 4 т. / Под ред. А.С. Прангишвили, Ф.В. Бассина, А.Е. Шерозия. — Тбилиси, 1985. — Т.4 С. 77-92.

** См.: *Артемова О.Ю.* Личность и нормы поведения в обществе аборигенов Австралии: Автореф. дис. ...канд. истор. наук. — М., 1981. 22 с.

социальных ситуациях — изменения социального статуса в группе, перехода в новую возрастную категорию (обряды инициации, своеобразные экзамены на «личность»), перехода в новую социальную группу. В этих лиминальных ситуациях личности, по удачному выражению В. Тэрнера, приходилось миновать «пустыню бесстатусности», чтобы обрести свою индивидуальность.* Таким образом, в каждом социально-историческом образе жизни в социогенезе присутствуют механизмы «выработки неопределенности» (Ю.М. Лотман). Они обеспечивают появление инноваций в культуре, проводником которых в конечном счете является индивидуальность личности, самим своим происхождением обязанная социальной общности. Не случайно в пластах самых разных культур, например, в фольклоре, существуют «небылицы», «небывальщины», «игры», «карнавалы» — школа поведения в нетипичных ситуациях. При изучении представлений о механизмах «выработки неопределенности» в социогенезе необходимо рекомендовать исследования Ю.А. Шрейдера, посвященные анализу эволюционного смысла неутилитарного косвенного целеполагания в истории культуры, а также любые работы, в которых воображение рассматривается как эволюционный механизм создания индивидуальностью личности новых миров, опробования новых путей развития.**

На оси социального пространства развития индивидуальности личности в онтогенезе «зона неопределенности» также задается социально-историческим образом жизни. Чтобы проиллюстрировать это положение, необходимо проставить следующие акценты:

а) Ни само по себе социологическое время образа жизни, характеризующееся исторически заданным ритмом смены типов деятельности (игра, учеба, труд, досуг) или возрастным циклом (детство, юность, зрелость, старость), ни сами по себе антропологические особенности индивида не определяют развития индивидуальности личности. В зависимости от *социальной позиции* ребенка, заданной в культуре, он обладает разным диапазоном возможностей выбора тех деятельностей, в которых происходит самоосуществление индивидуальности. Чем больше субъект имеет возможностей выбора, тем очевиднее становится, что индивидуальность отстаивает свою социальную позицию, например, ребенок борется за выбор той роли в игре, которая затем определяет его деятельность. При рассмотрении взаимоотношений между деятельностью и инди-

---

* *Тернер В.* Символ и ритуал. — М., 1983. 275 с. Об анализе социального действия как драмы см. также: *Harre R.* Social Being: A Theory for Social Psychology. — Oxord, 1979. P. 166-231.

** См. *Шрейдер Ю.А.* Ритуальное поведение и формы косвенного целеполагания // Психологические механизмы регуляции социального поведения личности. — М., 1979. С. 103-127.

видуальностью личности в онтогенезе всегда следует помнить: *деятельность определяет развитие индивидуальности личности, но сама личность выбирает ту деятельность (те деятельности), в которой осуществляется ее восхождение к зрелости*. Что же касается «ведущих деятельностей», то они не «*даны*» субъекту, а «*заданы*» конкретной социальной ситуацией развития, в которой осуществляется его жизнь.

б) «...*В аспекте формирования личности для каждого возрастного периода ведущим является не монополия конкретной (ведущей) деятельности... а деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений*, которые складываются у ребенка с наиболее референтной для него в этот период группой (или лицом).* Эти отношения именно складываются в группе, в которой ребенок может пройти фазы *адаптации* (овладение социотипичными надсознательными образцами поведения общности), *индивидуализации* (обостренный поиск средств и способов самоосуществления) и *интеграции* личности в общности (возникновение системных качеств индивидуальности, потенциально могущих определить зону ближайшего развития социальной группы). Адаптация, индивидуализация и интеграция — не порядок линейного следования жизни личности во времени, а «смешанные линии развития» (В.А. Вагнер), отражающие сквозные закономерности в историко-эволюционном процессе любой культуры. Содержание же каждой из этих фаз восхождения к индивидуальности зависит от ценностей, доминирующих в социально-историческом образе жизни.

3. Социально-исторический образ жизни имеет ценностный *мотивообразующий характер*, выраженный в социальной программе развития общества.

Если бы не было опасности удвоения терминов, то можно было бы сказать, что каждый социально-исторический образ жизни имеет свой «образ ценностного будущего». Вопреки антропоцентрической парадигме мышления о человеке не натура сама по себе, не существующие в виде равнодушных «значений» (А.Н. Леонтьев) стереотипы ценностей и идеалов, а деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений в референтной группе (А.В.Петровский) — истинный конструктор индивидуальной мотивации личности. От мотивообразующего образа жизни референтной группы во многом зависит, например, будет ли поведение личности носить общественный или антиобщественный характер (Ю.М. Антонян).** Французские писатели Веркор и Коронель в своей сатирической повести «Квота» психологически точно передают представле-

* *Петровский А.В.* Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопр. психологии. — 1984. №4. С. 20.

** См.: Криминальная мотивация / Отв. ред. В.Н. Кудрявцев. — М., 1986. С. 44-115.

ние об образе жизни как мотивообразующем условии развития мотивации индивидуальности: «...Наши аппетиты, как и наши насущные потребности, ограничены. Но в отношении чего? Только в отношении к тем предметам, которые существуют. Ведь не могут же люди пресытиться чем-то заранее. Значит, *мы будем изобретать потребности*, вот и все! Разве наши предки в прошлые века могли испытать потребность в телевизоре или телефоне? Они великолепно обходились без них. *Но стоило их изобрести, и мы оказались в их власти*» (подчеркнуто мною — *А.А.*).*

В условиях социально-исторического образа жизни двадцатого столетия мотивообразующим фактором социального образа жизни становится ценность «быть личностью». Однако, как справедливо указывает Г.Г. Дилигенский, «...сходство ориентаций у представителей различных классов не означает их тождественности: психологическое содержание, внутренний личностный смысл сходных по внешнему выражению мотивов неодинаков у людей, занимающих различное классовое положение.**

Не случайно в некоторых западных странах переживается не как трагедия отдельной личности, а как трагедия общества кризис идентичности, связанный с нивелировкой «Я» в условиях образа жизни при капитализме. Ведущий советский ученый В.А. Энгельгардт приводит модифицированную схему «кризисов идентичности» японского исследователя Сакамото, предложенную им применительно к буржуазному обществу.***

Направленность проявления идентичности

	Позитивная идентичность	Негативная идентичность
Внешняя В направлении общества	Соучастие Интеграция	Агрессия Дискриминация Насилие
Неопределенная	Апатия Индифферентность Покорство	Автономия Независимость Непринуждение
Внутренняя В индивидуальном направлении	Самореализация Самовоспитание Самосовершенствование	Самообесценивание Обезличенность Аддикция (наркомания) Самоубийство

* *Веркор, Коронель.* Квота, или сторонники изобилия // Французские повести. — М., 1984. С. 166.

** Социальная психология классов / Отв. ред. Г.Г. Дилигенский. — М., 1985. С. 19.

*** См.: *Энгельгардт В.А.* Наука, техника, гуманизм // Диалектика в науках о природе и человеке / Под ред. И.Т. Фролова. — М., 1983. С. 135.

Ценность «быть личностью» становится в условиях социально-исторического образа жизни некоторых современных цивилизаций мотивом, который в капиталистическом обществе оборачивается духовным кризисом «идентичности». Вместе с тем эти факты свидетельствуют о все большей выраженности тенденции к изменчивости в историко-эволюционном процессе развития личности в разные эпохи и в разных культурах.

Глава 8. От содействия — к самоконтролю поведения личности в онтогенезе

Иногда характеристика появившегося на свет ребенка как существа «генетически социального» воспринимается как метафора. В действительности же эта характеристика отражает существеннейшую особенность, тот факт, что ребенок появляется не в природной среде, а с самого начала его индивидуальная жизнь вплетается в присущий только человеку мир общественно-исторического опыта (животные обладают видовым и индивидуальным опытом), в сложную систему социальных связей и изменяет эти связи. Как бы это ни звучало парадоксально — активность появившегося в «мире человека» ребенка, то, родится ли он в хижине или дворце, длительность периода детства в данной культуре и т.д. — все это приводит к тому, что в центре развития ребенка оказывается не индивид сам по себе, вбирающий воздействия окружающей среды, а первые *изначально совместные акты поведения*, содействия, преобразующие ситуацию развития личности. Не подозревающий об этом ребенок получает идеальную представленность в жизни других людей, меняет их судьбы и отношение к миру. Весьма знаменательно, что первые опыты сотрудничества ребенка со взрослыми нацелены прежде всего не на выявление значения тех или иных предметов действительности, а на открытие их «значения для меня», то есть их личностных смыслов. Ребенок вначале в процессе совместной деятельности и диалогического общения вступает в мир смыслов. Яркий пример такого открывающего для ребенка мир смыслов диалога приводит великий польский педагог Януш Корчак: «Младенец старается понять себя и окружающий его мир, живой и мертвый, — с этим связано его благополучие. Спрашивая словами или взглядом «что это?» — он требует не названия, а оценку... Бывает, спрашивая о предмете нейтральном и получая название без эмоциональной мимической оценки, ребенок не знает, что делать с ответом, и, удивленно и как бы разочаровано глядя на мать, повторяет, растягивая, название. Чтобы понять, что кроме желаемого и нежелаемого, есть еще мир нейтральный, ему надо иметь опыт».* Подобные

* *Корчак Я.* Как любить детей. Минск., 1980. 80 с.

диалоги — это первые ориентировки ребенка в мире смыслов, а, тем самым, и первые шаги ребенка на пути становления его личности как индивидуальности.

Содействие — исходный момент изучения развития ребенка в обществе, порождения «смыслового образа мира». Ранее специально обсуждалось, что благодаря прежде всего работам Л.С. Выготского развитие личности предстало как сложный процесс *взаимопереходов* от социального к индивидуальности, от интерпсихического — к интрапсихическому. В этом процессе интериоризации были выделены три грани: индивидуализация (от коллективной деятельности — к индивидуальному поведению); интимизация (от «мы» — к «Я»); производство индивидуального плана сознания (от «материального» — к «идиальному»).*

При этом недостаточно было подчеркнуто, что представление о «социальном» как «внешнем» (идущая от Декарта оппозиция «внешнее — внутреннее») неприложимо к пониманию индивидуальности личности как системного качества, приобретаемого субъектом в обществе. Интерпретация «социального» как «внешнего», «социального контроля» как «принуждения» при анализе развития ребенка исходит из антропоцентрической парадигмы мышления, противопоставляющей личность обществу. В реальности же такое противопоставление конструируется в искусственных ситуациях, вырывающих ребенка из его естественно-исторического контекста. Ребенок либо забрасывается в новую «группу», либо сталкивается с «чужим» взрослым, например, экспериментатором, который щедро снабжает его «ответами», на которые у того не было «вопросов», или задает «вопросы», уже содержащие чужие «ответы». Объективируя неестественность экспериментирования в таких ситуациях, Р. Харре, опираясь на идеи Л.С. Выготского, пишет, что для построения пространства теории индивидуальной психологии личности нужно отказаться от декартовской схемы координат «внутреннее — внешнее» и построить пространство со следующими осями: «личность-для-других — личность-для-себя», «индивидуум — коллектив»; «активность — пассивность». Ось абсцисс «индивидуум — коллектив», по Р. Харре, одновременно представляет ось «реализации» в концептуальном пространстве психологии личности.**

В советской психологии процесс развития личности ребенка от реального содействия по социокультурному образцу со взрослыми и сверстниками к самоконтролю за своими поступ-

* См.: *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. М.,1984. С.44-47.

** См.: *Harre R.* Personal Being. Oxford, 1983. 299 p. О критическом разборе социально-психологических исследований Р. Харре см.: *Шихирев П.Н.* Современная социальная психология в Западной Европе. М., 1985. 176 с.

ками был детально изучен в исследованиях А.В.Запорожца и его сотрудников.* В этих исследованиях показано: *в ходе содействия со взрослыми ребенок преобразует функционально-ролевые отношения в группе, поставляющие только знаемые нейтральные мотивы действий, корригирующих запаздывающими эмоциями в личностно-смысловые отношения, побуждаемые мотивами действий ребенка, корректируемых предвосхищающими эмоциями.* В исследованиях В.А.Запорожца, во-первых, мотивы, эмоции, поступки изучаются в реальном режиме их функционирования и развития, а не препарируются и превращаются в фантомы («мотивы сами по себе», «эмоции сами по себе» и тому подобное); во-вторых, явно дается онтология, реальные факты, стоящие за введенными А.В.Запорожцем понятиями *«мотивационно-смысловая ориентировка», «мотивационно-смысловая регуляция поведения»*; в-третьих, раскрывается единый контур регуляции поведения индивидуальности в ситуациях личностного выбора (взаимосвязи социальной позиции, ценностных установок, эмоций, личностных смыслов и поступков) и роль воображения в развитии индивидуальности. Продолжая разработку представлений о необходимости различия между объективным значением и личностным смыслом, начатую П.Я. Гальпериным А.Н. Леонтьевым, А.В.Запорожец писал о возникновении особых смысловых задач в побуждающих проблемно-конфликтных ситуациях: «Простейшие виды такого рода ориентировки, называемой нами мотивационно-смысловой, осуществляются при помощи системы пробующих действий, направленных, например... на выяснение того, не представляет ли какой-либо угрозы встретившийся незнакомый объект или лицо, и не опасно ли иметь с ним дело. Во всех этих случаях ребенок как бы предварительно испытывает воспринимаемый объект на оселке своих потребностей, вкусов и возможностей... ...Ребенок,достигший относительно высокого уровня развития эмоционального воображения, пытается, прежде чем приступить к решению задачи, предварительно проиграть в воображаемом плане различные варианты действия и прочувствовать тот смысл, который их последствия могут иметь для окружающих, людей, а следовательно, и для него самого как члена группы, как социального существа. Этим путем он стремиться определить направление своего последующего поведения, избежав тем ложных, не соответствующих его основным потребностям и ценностным установкам поступков, которые легко могли бы быть совершены под влиянием случайных обстоятельств и

---

* Интересно также направление исследований «психологического симбиоза» младенца с матерью Дж. Шоттера (см.: *Shotter J.* Acquired powers: The trasfomation of Natural into personal powers // Personality / Ed. R.Harre. Oxford. 1976. P. 25-43.)

мимолетных желаний...»* Перестройка мотивационно-смысловой ориентировки ребенка производится лишь тогда, когда в ходе содействия он открывает для себя в социальном образе жизни группы те или иные новые ценности. Так, в исследованиях А.В. Запорожца и Я.З. Неверович обнаружено, что за процессом интериоризации социальных норм и появлением самоконтроля выступает изменение отношения ребенка к ценностям социальной группы. Вначале ребенок выполняет групповое требование быть дежурным, принимая его как чужое, и всячески пытается ускользнуть от этой безразличной для него работы. На втором этапе ребенок «дежурит», если есть внешняя опора, «стимул-средство» вроде похвалы или внешнего контроля за его поведением. Эмоциональная коррекция ребенка на этом этапе носит запаздывающий характер, то есть ребенок через эмоции различает смысл события после того, как оно уже завершено. На третьем этапе функционально-ролевые отношения социальной группы, ее нормы и требования приобретали для ребенка личностный смысл, а эмоциональная коррекция поведения — опережающий характер. Иными словами, эмоции обеспечивали смыслоразличение в проблемно-конфликтной ситуации до того, как начиналось совершение поступка. «...Ребенок начинал выполнять свои мелкие трудовые обязанности, не ради похвалы взрослого и не ради достижения высокого социального статуса в детском коллективе, а ради достижения общественно значимого результата, стремясь удовлетворить определенные нужды у ребенка окружающих его людей. Теперь он действовал уже по собственной инициативе, не дожидаясь каких-либо указаний или поощрений со стороны окружающих, что свидетельствовало о превращении усваиваемых социальных норм и требований во внутренние мотивы детской деятельности».** При этом функционально-ролевые отношения как предпосылка содействия ребенка со взрослым и сверстниками превращались в личностно-смысловые отношения ребенка к миру, к другим людям, к самому себе.***

Таким образом, в социальном пространстве образа жизни определенной культуры процесс индивидуализации идет в направлении от совместных актов, содействий как исходных «клеточек» личности, к самоконтролю поведения, побуждаемому смыслообразующими мотивами индивидуальности. Для лично-

* Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.,1986. С. 21-29.

** *А.В. Запорожец, Я.З. Неверович.* О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопр. психологии. 1974. №6. С. 59 — 63.

*** О характеристике мотивационно-смысловых отношений как единиц индивидуальности см.: *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984. С. 59 — 75; Личностный смысл // Краткий психологический словарь. М., 1985. С. 164 — 165.

стного уровня регуляции поведения характерно то, что мотивационно-смысловая регуляция деятельности происходит как овладение своим будущим при помощи творческих действий (К. Обуховский), в том числе и воображения. В творческих действиях осуществляется будущее через создание той действительности, ради которой человек строит новый социально-исторический образ жизни.

Глава 9. самоосуществление индивидуальности — условие и цель исторической эволюции общества (вместо заключения)

Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают. При изучении жизненного пути индивидуальности в историко-эволюционном процессе развития общества основное внимание исследователей фокусируется на тех проблемно-конфликтных ситуациях, в которых происходит преобразование нормативно-ролевых отношений в мотивационно-смысловые отношения индивидуальности к миру, другим людям и самой себе. Подобные ситуации, типологию которых еще предстоит разработать,* отличаются тем, что их трудно, если не невозможно, преодолеть, прибегнув к набору ранее усвоенных стереотипов.

Эти ситуации могут возникнуть как при наличии внешних или внутренних преград на пути деятельности, так и в процессе постановки личностью тех или иных сверхзадач. В такого рода ситуациях индивидуальность личности и проявляет свою активность, инициативность, которая находит выражение в творческом преобразовании самой ситуации, в саморазвитии индивидуальности личности как субъекта деятельности. Феноменологически активность личности в таких ситуациях может выступить в различных отклонениях действий личности от само собой разумеющейся манеры поведения, оптимальной для данной ситуации. Суть такой характеристики феноменологии смысловых единиц индивидуальности личности отчетливо

* Об исследованиях, поднимающих в различных формах вопрос о типологии проблемно-конфликтных ситуаций в психологии см.: *Акофф Р., Эмери Ф.* О целеустремленных системах. М., 1974. 270 с.; *Василюк Ф.Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984. 200 с.; *Магун В.С.* Потребности и психология социальной деятельности личности. Л.,1983.176 с.; *Матюшкин А.М.* Классификация проблемных ситуаций // Вопр.психологии. 1970. №5. С. 23-35; *Музыбаев К.* Психология ответственности. Л., 1983. 240 с.; В высшей степени ценными разработки типологии ситуаций «личностного выбора» являются фундаментальные клинические исследования Виктора Франкла (см.: *Frankl V.* Man's Search for Meaning.N.Y.,1984. 190 p.; *Frankl V.* The Doctor and the SoulN.Y., 1973/ 295 p.)

передана А.А. Бодалевым: «В повседневных, ставших привычными для нас жизненных ситуациях, когда нет надобности в глубоком проникновении в смысл поведения окружающих нас людей, в истинные мотивы их деятельности, процесс, раскрывающий действительное психологическое содержание их поведения, свернут. Но стоит другому человеку отойти от «само собой разумеющейся» манеры поведения или небезразличному для нас лицу «огорошить» необычным для него поступком, как процесс интерпретации поведения выдвигается на передний план.* По каким бы причинам не возникли эти отклонения, они неизбежно знаменуют собой столкновение личности с проблемой выбора в возникшей неопределенной ситуации. Этот выбор может быть выбором социальной позиции, новой роли. Таким выбором может стать поиск и осмысление для себя мотива другого человека из множества возможных мотивов его поведения. И, наконец, это может быть выбор между открывающимися в идеальном плане различными мотивами своего собственного поведения, от которого подчас зависит вся дальнейшая судьба личности. В этих случаях происходит ориентировка личности в сложной системе ее смыслообразующих мотивов и личностных смыслов. Именно в подобных ситуациях свободного выбора личность особенно рельефно проявляется как субъект деятельности, а история развития личности, прибегая к образному выражению Б.Ф. Поршнева, становится историей отклоненных ее альтернатив. Тут, однако, необходимо специально оговориться, провести разграничение между «личностным выбором», выбором между мотивами и многочисленными выборами, которые сиюминутно совершаются в пределах нормативно-заданной деятельности.** Выбор действий и поступков, продиктованных мотивами-стимулами, разительно не похож на личностный выбор. Если жизнь соткана только из действий и поступков, ведомых мотивами-стимулами, то она являет собой образец мертвой безличной жизни. О такой жизни Л.Н.Толстой писал в дневнике: «Все устраиваются, — когда же жить начнут. Все не для того, чтобы жить, а для того, что так люди. Несчастные. И нет жизни».*** Для того чтобы рельефнее очертить линию раздела между интересами и увлечениями, выбранными на основе мотивов-стимулов, и интересами, имеющими жизненный смысл

* *Бодалев А.А.* Личность и общение // Избр. труды. М., 1983. С.114.

** Об экспериментальных исследованиях процессов личностного выбора см.: *Айламазьян А.М.* Установки личности в процессе выбора мотивов деятельности (на материале деловых игр): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. 24 с.; *Насиновская Е.Е.* Исследование мотивации личности с использованием гипноза // Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 1982. 20 с.; Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В.Запорожца, Я.З. Неверович. М., 1986. С. 51 — 69.

*** *Толстой Л.Н.* Собр. соч.: В 22 т. М., 1978 — 1985. Т. 22. С. 63.

личности, еще раз прибегнем к емкой характеристике их психологической разнородности, данной Л.Н.Толстым. Рассказывая о том, что за человек был Каренин, Л.Н.Толстой замечает, что его интересовали книги политические, философские, богословские, что искусство было по натуре чуждо ему, но вследствие этого Каренин не пропускал ничего того, что давало шум в этой области, и считал своим долгом все читать. В области политики, философии, богословия он сомневался или отыскивал; но в вопросах искусства и поэзии, в особенности музыки, понимания которых он был совершенно лишен, у него были самые определенные твердые мнения. Он любил говорить о Шекспире, Рафаэле, Бетховене, о значении новых школ в поэзии и музыке, которые все были у него распределены с очень ясной последовательностью. Каренин увлекался и политикой и искусством. Сколь по-разному, однако, вписываются эти увлечения в его жизнь. При выборе ценностей, высказываний, мнений в области политики, то есть в той области, которая имеет для него личностный смысл и в значительной степени составляет саму суть его существования, Каренин ищет, колеблется, проводит колоссальную внутреннюю работу, решая, что будет значить выбор того или иного действия для него в свете стоящих перед ним целей и мотивов.

Такой выбор не скован заранее предрешенным исходом. Человек всегда воспринимает совершаемое им как совершаемое в силу внутренней необходимости, идет на риск, выигрывает и теряет, несет ответственность за свой выбор. Неопределенность исхода, риск, субъективное ощущение принадлежности совершаемого только самому себе, оценка последствий принятого решения перед лицом тех мотивов, ради которых живешь, и ответ за них перед собой и обществом — вот неотъемлемые черты свободного личностного выбора. В жизни нередко свобода выбора оборачивается своей оборотной стороной, и бремя выбора непомерным грузом ложится на плечи человека. Так, например, выпускница школы в повести В.Ф. Тендрякова «Ночь после выпуска», вплотную встав перед проблемой выбора жизненного пути, говорит своим одноклассникам и учителям: «Школа требовала пятерок, я слушалась и... и не смела любить... Теперь вот оглянулась, и оказалось — ничего не люблю. Ничего, кроме папы, мамы, и...школы. И тысячи дорог — все одинаковы, все безразличны... Не думайте, что я счастливая. Мне страшно. Очень!»*

Несколько сложнее подобная ситуация известной ситуации «буриданова осла», помещенного на одинаковом расстоянии от двух одинаковых связок сена. Осел будто бы должен умереть

* *Тендряков В.Ф.* Ночь после выпуска // Тендряков В.Ф. Расплата. М., 1982. С. 543.

с голода, так как действующие на него мотивы уравновешены и направлены в противоположные стороны. Именно разбирая эту ситуацию как наиболее простую модель для анализа волевого акта, Л.С. Выготский переводит проблему свободы воли из плоскости спекулятивных рассуждений в плоскость экспериментального исследования и намечает перспективные, но по сей день не реализованные пути ее решения. Как поступит человек в ситуации, требующей личностного выбора? Как он разрешит конфликт между противоборствующими мотивами? Ответ на эти вопросы Л.С. Выготский находит с помощью разработанного им на основе анализа истории культуры инструментального историко-генетического метода изучения высших психических функций. «Человек на месте буриданова осла бросил бы жребий и тем самым овладел бы ситуацией, —пишет Л.С. Выготский. И далее продолжает: «...Бросание жребия является рудиментарной формой культурной воли».* Иными словами, личность в ситуации борьбы и выбора мотивов прибегает к внешним и внутренним средствам и приемам овладения своим собственным поведением. В качестве таких средств могут выступить бросание жребия, переодевание в мужскую или женскую одежду в процессе переделки пола для овладения мужской или женской социальной ролью (А.И. Белкин), ярко описанное А.С. Макаренко сжигание беспризорниками старой одежды для того, чтобы сбросить груз своей биографии. Такими приемами могут быть и описанные К. Левиным действия испытуемой, решающей: «Как только стрелка часов достигнет перпендикулярного положения, я уйду», — и тем самым психологически преобразующей ситуацию и свое поведение.

В последнее время появляются исследования, в которых речь идет о понимании воли как особого мотивационного действия, в котором индивидуальность через создание дополнительных воображаемых мотивов овладевает своим поведением в ситуации личностного выбора. «...Волевое действие есть действие с двумя смыслами, один из которых задается мотивом воображаемой ситуации. Волевой акт — это подключение незначимого или малозначимого действия к смысловой сфере личности».** Индивидуальность черпает силы в воображаемой ситуации и тем самым овладевает настоящим через будущее.

Поиск рудиментарных форм воли в истории человеческой культуры важен по целому ряду причин. Во-первых, находя в истории культуры подобные снятые формы воли, типа различных ритуалов и церемоний, психолог может вооружить личность порой забытыми, но весьма действенными приемами

---

* *Выготский Л.С.* Собр.соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3. С. 67.

** *Иванников В.А.* К сущности волевого поведения // Психол. журнал. 1985. Т. 6. №3. С. 54.

овладения своим поведением в критических конфликтных ситуациях. Во-вторых, изучение рудиментарных внешних форм воли в истории культуры даст возможность понять генезис различных внутренних интериоризированных приемов овладения собственным поведением, прежде всего различных защитных механизмов личности, которые помогают осуществить бегство от выбора, «бегство от свободы» в безвыходных ситуациях. Эти приемы защиты и компенсаторные механизмы, по мысли Б.В. Зейгарник, не рассматриваются в советской психологии как проявление антагонизма между личностью и обществом, а выступают как средства саморегуляции, овладения поведением личности. Не являются ли магические действия, типа описанных Дж. Фрезером ритуалов публичного изгнания злых сил, рудиментарной внешней формой катарсиса? Не выступает ли компенсация тех или иных физических изъянов с помощью моды, как это описывает А.Р. Лурия, одной из внешних форм механизма компенсации?.* Не представляет ли собой процесс идентификации свернутое и перешедшее в идеальный план действие по постановке себя на место другого человека в совместной деятельности? Все эти вопросы требуют специального исследования. Однако уже сама их постановка доказывает, что инструментальный историко-генетический метод далеко еще не исчерпан и может быть применен для анализа продуктивных проявлений личности как субъекта деятельности.

Весьма своеобразным изобретенным в социогенезе приемом преодоления конфликтных ситуаций и одновременно средством для раскрытия, актуализации личностно-смыслового отношения индивидуальности к миру является смех, точнее, используя выражение М.М. Бахтина, форма «смеховой» или «карнавальной культуры». По своей функции в жизни личности смех отнюдь не сводится к катарсису, очищению, а служит для личности средством выхода за границы нормосообразного поведения, преобразования мира значений в мир смыслов. Так, в своем исследовании «смеховой культуры» Древней Руси Д.С. Лихачев и А.М. Панченко отмечают: «Функция смеха — обнажать, обнаруживать правду, раздевать реальность от покровов этикета, церемониальности, искусственного неравенства, от всей сложной знаковой системы данного общества».** С их точки зрения психологически смех хотя бы на время снимает с человека обязанность вести себя по существующим в данном обществе нормам. Но означает ли это, что посредством смеха личность вообще выходит за

* См.: *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения. М.; Л., 1930. 232 с.

** *Лихачев Д.С., Панченко А.М.* «Смеховой мир» Древней Руси. Л., 1976. 204 с.

пределы нормы? Дело обстоит иначе. «Смеховая культура» — это «антикультура» по отношению к высмеиваемому миру, выворачивающая его церемонии и нормы наизнанку, а, тем самым, строящая свою желаемую новую действительность, свои нормы. Для культуры, как и для личности, не все потеряно до тех пор, пока не утрачена возможность смеяться над собой. Подобный подход представляет для психологии личности интерес также и в том плане,что он со всей наглядностью демонстрирует неправомерность взглядов на самоактуализацию индивидуальности личности (А. Маслоу) как развертывания при сбрасывании «масок» и норм некоторого природного, таящегося в глубинах «единичного» индивида начала. В действительности же самоактуализация личности — это самоосуществление «антикультуры», имеющей своим источником преобразование норм данной культуры и создание в ходе контакта с миром новых норм, то есть нормотворчество.

Одним из самых перспективных направлений изучения продуктивных проявлений самоосуществления личности является разработка проблемы о том, каким образом личностью осуществляется выбор тех или иных социальных ролей, какое значение приобретает опробование личностью себя в различных ролях для процесса самоосуществления индивидуальности. Кардинальное отличие процесса социализации ролей в ходе онтогенеза от сознательного выбора личностью социальной роли состоит в том, что в первом случае роль овладевает личностью, а во втором личность овладевает ролью, использует роль как инструмент, как средство для перестройки своего поведения в различных ситуациях.

В своем исследовании Ю.М. Лотман изображает противоречивый процесс «самоосуществления личности» А.С. Пушкина как непрестанное опробование, поиск себя в разных типах поведения, жизни в разных жизнях. Входя в разные круги общения, в разные социальные группы поэт приобретает способность гибко перестраивать свою личность, меняться в разных ситуациях. При этом Ю.М. Лотман подчеркивает: «Личность поэта, конечно, едина..., и, бесспорно, связана с широким кругом впечатлений, поступающих из внешнего мира. Однако будучи включена в различные общественные связи, она говорит с миром на многих языках, и мир отвечает ей различными голосами. В результате один и тот же человек, входя в разные коллективы, меняя целевые установки, может меняться — иногда в очень значительных пределах.»* Эти перемены — необходимое условие поиска своего места в мире, постижения через изменение различных типов поведения их личностного смысла в жизни личности. «Поведение Пушкина, — пишет Ю.М. Лотман, — отличалось своеобразием: оно

* *Лотман Ю.М.* Александр Сергеевич Пушкин. Л., 1982., с. 63-64.

подразумевало не ориентацию на какой-либо один тип поведения, а на целый набор возможных «масок», которые поэт варьировал, меняя типы поведения. В Одессе, когда смена стилей поведения и как бы «перемена лица» в обществе Раевского превратилась в своеобразную игру, сама природа романтического поведения стала осознанным фактом. Это повлекло два рода последствий. С одной стороны, поэт получил возможность взглянуть на романтическую психологию извне, как на снятую маску, что закладывало основы взгляда со стороны на романтический характер и объективного его осмысления. С другой, именно в бытовом поведении оформилась «игра стилями», отказ от романтического эгоцентризма и психологическая возможность учета чужой точки зрения... Пушкин учится смотреть на мир глазами другого человека, менять точку зрения на окружающее и самому, меняясь, включаться в разнообразные ситуации.»* Вряд ли сейчас можно дать более исчерпывающую психологическую характеристику значения выбора тех или иных ролей, а тем самым, и типов поведения для понимания механизмов развития индивидуальности личности. В этой характеристике выделены, во-первых, функция роли как «средства» овладения поведением в определенной жизненной ситуации; во-вторых, функция смены ролей в познании различных фактов действительности и ломке устойчивых культурных стереотипов; в-третьих, значение смены ролей для преодоления личностного эгоцентризма, возможности встать в рефлексивную позицию к самому себе,а, тем самым, переосмыслить свое отношение к себе и к окружающей действительности. Из всего сказанного вытекает радикальное изменение функционального значения социальной роли в проявлениях поведения личности как субъекта деятельности: если усвоенная личностью в процессе социализации роль, выражает тенденцию в системе «личность в группе» к сохранению данной системы, то самостоятельно выбранная личностью роль, выступая как средство овладения поведением и переосмыслением действительности, выражает тенденцию данной системы к изменению, в частности, к опробованию пригодности наличных образцов социально-типического поведения в изменившихся жизненных ситуациях.

При анализе этих проявлений индивидуальности личности на полюсе «преобразования себя» представляет интерес попытка изучения поведения личности в тех предельных критических ситуациях, когда преобразование ситуации извне не снимает конфликта. «Критическая ситуация в самом общем плане должна быть определена как ситуация невозможности, то есть такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации своих стремлений, мотивов, ценно-

* *Лотман Ю.М.* Александр Сергеевич Пушкин. С.116-117.

стей — всего того, что может быть названо внутренними необходимостями его жизни.»* Выход из критических жизненных ситуаций — стресса, фрустрации, конфликта и кризиса — является совершенно особая деятельность пережива́ния (от термина «пережить», например, пережить смерть близкого человека), в ходе которой строится новый приемлемый для личности смысл его жизни. Однако и на эту особую деятельность, продуктом которой является смысл, полностью распространяются высказанные А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном положения, согласно которым перевороты в жизни личности опосредствуются, а не производится сознанием. Производятся же они действиями субъекта. С.Л. Рубинштейн отмечал, что выход за пределы самого себя не есть отрицание сущности индивидуальности, как думают экзистенциалисты, а становление и вместе с тем реализация этой сущности.

В основывающейся на экзистенциализме гуманистической психологии личности (А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Бюлер) самоосуществление индивидуальности рассматривается как неповторимое единичное проявление вырванного из мира человека, а не как выражение интегральных системных качеств личности, который самим фактом своего возникновения обязаны социальной общности. Самореализация выступает в гуманистической психологии как «случайное», приходящееся только на долю самоактуализирующихся личностей, природное качество отдельного человека. Характеристика черт самоактуализирующихся личностей приводится на основе анализа работ А. Маслоу, проведенного Д.А. Леонтьевым. По подсчетам А. Маслоу самоактуализирующиеся личности составляют ничтожное меньшинство (около 1 процента) населения и представляют собой образец психологически здоровых и максимально выражающих человеческую сущность людей. Поэтому они разительно отличаются от большинства. А. Маслоу отмечает, что прав был тот биолог, который заявил, что он обнаружил недостающее эволюционное звено между человекообразными обезьянами и цивилизованным человеком — это мы! Маслоу предпринял обширное исследование самоактуализирующихся людей с целью выявить характерный комплекс их психологических особенностей. В результате были выделены следующие 15 основных черт, присущих самоактуализирующимся людям:

1) Более адекватное восприятие действительности, свободное от влияния актуальных потребностей, стереотипов и предрассудков, интерес к неизведанному.

2) Принятие себя и других такими, какими они есть,

* *Василюк Ф.Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984. 200 с.

отсутствие искусственных, защитных форм поведения и неприятие такого поведения со стороны других.

3) Спонтанность проявлений, простота и естественность. Такие люди соблюдают установившиеся ритуалы, традиции и церемонии, но относятся к ним с должным юмором. Это не автоматический, а сознательный конформизм лишь на уровне внешнего поведения.

4) Деловая направленность. Такие люди заняты обычно не собой, а своей жизненной задачей или миссией. Обычно они относят свою деятельность с универсальными ценностями и склонны рассматривать под углом зрения вечности, а не текущего момента. Поэтому все они в какой-то степени философы.

5) Склонность к одиночеству и позиция отстраненности по отношению ко многим событиям, в том числе событиям собственной жизни. Это помогает им относительно спокойно переносить неприятности и быть менее подверженными воздействиям извне.

6) Автономия и независимость от окружения; устойчивость под воздействием фрустрирующих фактов.

7) Свежесть восприятия; нахождение каждый раз нового в уже известном.

8) Предельные переживания, характеризующиеся ощущением исчезновения собственного «Я».

9) Чувство общности с человечеством в целом.

10) Дружба с другими самоактуализирующимися людьми: узкий круг людей, отношения с которыми весьма глубокие. Отсутствие проявлений враждебности в межличностных отношениях.

11) Демократичность в отношениях. Готовность учиться у других.

12) Устойчивые внутренние моральные нормы. Самоактуализирующиеся люди ведут себя нравственно, они остро чувствуют добро и зло; они ориентированы на цели, а средства всегда подчиняют этим целям.

13) «Философское» чувство юмора. Они относятся с юмором к жизни в целом и к самому себе,но никогда не считают смешной чью-либо ущербность или невзгоды.

14) Креативность, не зависящая от того, чем человек занимается, и проявляющаяся во всех действиях самоактуализирующейся личности.

15) Не конформность, но и не склонность к бездумному бунтарству. Они не принимают безоговорочно ту культуру, к которой принадлежат. Достаточно критично относятся к своей культуре, выбирая и нее хорошее и отвергая плохое. Они не индентифицируются со всей культурой, ощущая себя в большей степени представителями человечества в целом, чем представителями своей страны. Поэтому они нередко оказыва-

ются в изоляции в той культурной среде, которую они не желают принять.

Положение о формировании личности как непрерывном выходе за пределы самого себя (Л.С. Рубинштейн), об отказе от традиционного для эмпирической психологии «птолемеевского» понимания человека в пользу «коперниковского», ищущего «Я» человека не под поверхностью кожи индивида, а в его бытии, во взаимосвязях людей в обществе (А.Н. Леонтьев) резко отличается от понимания самоактуализации личности в гуманистической психологии. Оно получило свое различие разрабатываемой А.В.Петровским и В.А.Петровским концепции «личностных вкладов». Что является продуктом активности личности как субъекта деятельности, осуществляющей смысловое отношение личности к другим людям? Как может быть охарактеризована сама эта активность, принципиально отличная от нормативно-заданной деятельности и ее конечных эффектов? И, наконец, в каких формах представлены в других личностях экстериоризованные продукты этой активности? В концепции «личностных вкладов» намечаются ответы на указанные вопросы и ведутся поиски методических схем анализа «личностных вкладов». С точки зрения этих исследователей личность продолжает свое существование «по ту сторону» актуального общения и совместной деятельности в форме инобытия индивида в других людях, вольно или невольно производя своей активностью преобразования в их личностях, внося в них значимый для их жизни личностный вклад. «Сущность этой идеальной представленности в других людях, этих «вкладов» — в тех реальных смысловых преобразованиях, действенных изменениях интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер личности другого человека, которые производит деятельность человека или его участие в совместной деятельности. Инобытие индивида в других людях — это не статичный отпечаток. Речь идет об активном процессе, о своего рода «продолжении себя в другом». Здесь схватывается важнейшая особенность личности (если она действительно личность) обрести вторую жизнь в других людях...»* Активность, посредством которой осуществляются личностные вклады, характеризуется как *деяния личности*, имеющие непреднамеренный, не заданный заранее характер. Они выражают тенденцию развивающейся социальной системы к изменению и приводят порой к возникновению новых направлений в историко-эволюционном процессе. В деяниях происходит самоосуществление личности в ходе ее жизненного пути, претворяются «личностные вклады» в социально-исторический образ жизни. И лишь будущее открывает эволюционный смысл

* *Петровский А.В., Петровский В.А.* Индивид и его потребность быть личностью // Вопр. философии. 1982. №3. С. 47.

личностных вкладов: была ли индивидуальность «гадким лебедем» или «стрелой без наконечника».

В условиях социалистического образа жизни ведущей ценностью является личность человека. Отсюда в самом образе жизни как идеал, как «знаемый» мотив задана ценность «быть личностью»,а, тем самым,и возможность осуществления индивидуальности. Ценность человеческой личности в социалистическом обществе все возрастает, что и приводит к рождению мотивации «быть личностью». Эта мотивация «быть личностью», имеющая исторически обусловленный характер, возвышает человека тогда, «...когда ведущий «мотив —цель» — возвышается до истинно человеческого и не обосабливает человека, а сливает его жизнь с жизнью других людей. В зависимости от обстоятельств, выпадающих на долю человека, такие жизненные мотивы могут приобрести очень разное содержание и разную объективную зависимость, но только они способны создать внутреннюю психологическую оправданность его существования, которая составляет смысл и счастье жизни. Вершина этого пути — человек, ставший, по словам А.М. Горького, человеком человечества».*

Мотивы человека, живущего ради продолжения значимого для общества образа жизни, отличны от мотивов-суррогатов, встречающихся в тех случаях, когда ценность «быть личностью» приводит к возникновению особого феномена — «игры в личность». Случается, что эту игру принимают за подлинное, легкость в выборе решения — за смелость, категоричность — за убежденность, всеядность — за разносторонность и многогранность интересов личности. Случается,но рано или поздно подделка неизбежно распознается. Это и неудивительно. Уж очень резко по своей психологической природе отличаются, как старательно их ни маскируй, обиходные интересы, проявляемые личностью под влиянием «мотивов-стимулов», от интересов разносторонней личности, отважившейся сделать выбор. Эти интересы, взятые «напрокат», не затрагивают сущности личности, которая сбрасывает их, когда приходит срок, как змея сбрасывает кожу.

Другое дело — смыслообразующие ценности разносторонней личности. Они не берутся извне, а порождаются внутренним выбором и сразу же приобретают личностный смысл, то есть превращаются в достояние личности. Они могут быть и не столь броски, как интересы, задаваемые модой. Они нередко кажутся невыразительными и чудаковатыми, как пронесенный одним зоологом через всю жизнь интерес к изучению дождевого червя. Когда его спросили, можно ли отдавать такому скучному делу всю жизнь, он удивился и ответил: «Червяк такой длинный, а жизнь такая короткая!»

---

* *Леонтьев А.Р.* Избр. психол. произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 2. С. 223.

Кому есть дело, например, до увлечения замечательного биолога А.А. Любищева битвой между афинянами и спартанцами при Сиракузах или коллекционированием земляных блошек, которым А.А. Любищев занимался почти всю жизнь. Специфическая черта подлинных смыслообразующих ценностей, типа пугающего своим разнообразием веера интересов А.А. Любищева, заключается в том, что все эти интересы нанизаны на стержень ведущего смыслообразующего мотива, ведущей линии жизни (А.Н. Леонтьев). Сказанное ни в коем случае не следует понимать так, что идеалы личности выстраиваются в шеренгу, идеально подогнанную к избранной цели. Психологическая правда состоит в другом, в том, что любые идеалы непременно оцениваются в свете жизненной цели. Они могут гармонично сочетаться с ней или, напротив, вступать в противоречие, конфликт, но обязательно должны предстать на суд, на котором спросится, что эти идеалы значат для личности. Гениальный Французский математик Эварист Галуа, для которого, казалось бы, нет величайшей ценности в жизни помимо алгебры, выходит на Вандомскую площадь, и, поднимая бокал с возгласом: «За здоровье Луи Филиппа!» символически направляет острие кинжала в сердце. Противоречат ли эти действия Галуа его интересу к математике? Разумеется, да. Восстав с республиканцами Луи Филиппа, Эварист Галуа погибает, так никогда и не узнав, что его открытие впоследствии получит признание и принесет ему мировую славу. За математическими исследованиями Галуа и за его борьбой с монархией стоят смыслообразующие мотивы, спрашивать о которых, какой для него главнее, бессмысленно. Важно, что деяния и идеалы, связанные с этими мотивами, утверждают его как индивидуальность, а сами его мотивы являются подлинными вершинами жизненного пути.

История Галуа — пример того, что индивидуальность личности шире своей профессии. Если индивидуальность полимотивированна, многовершинна, то возникает одно характерное явление: ее даже по профессиональному признаку не удается вместить в узкие рамки профессии. Спросите, кем был по профессии В.И. Вернадский? Геохимики ответят, что геохимиком, физики — физиком, философы — философом. А кем был А.А. Любищев — биологом, историком науки, философом? Чем бы ни занимался человек, мотив которого был найден в результате личностного выбора, он везде оставит *социально значимый след*, всюду проявит себя как личность.

Важность отдачи человека, самоосуществления индивидуальности в обществе, а, тем самым, и необходимость изучения личности как субъекта деятельности емко передана Антуаном де Сент-Экзюпери: «Я хочу, чтобы... они молотили зерна...Ибо работа, когда она выполняется не пропитания ради, перестает быть обязанностью и становится гимном. И они уже

меньше нуждаются в жалости, те, у кого поясница нагружена грузом тяжелых мешков. Тяжесть мешка возвышает их... *Цивилизация держится на том, что она требует от людей, а не на том, чем она их снабжает*. Конечно, они приходят домой разбитые усталостью, совершенно без сил, и кормятся этим хлебом. Но не в этом ведь для человека главная суть вещей. Сердца их кормит не то, что они получают от хлеба, а то, что они хлебу *дают*...»

...Созидать — это, быть может, и сбиться в танце. Или вкось ударить по камню резцом. Неважно, к чему приведут твои жесты. Это усилие представляется тебе бесплодным, тебе, слепцу, уткнувшемуся в него носом. Но отступи немного назад. Посмотри с расстояния на жизнь городского квартала. Ты увидишь теперь горячий порыв и золотистую пыль работы. И ты уже больше не замечаешь неудачных неловких движений. Ибо этот народ, склонившийся над работой, хочет он этого или нет, сооружает дворцы, или водоемы, или большие висячие сады. Его творения непременно рождаются из волшебства его пальцев... *Рождаются в равной мере от тех*, чьи движения неудачны, как и *от тех* (подчеркнуто мною — *А.А.*), кому они удались, ибо нельзя разделять человека, и если ты будешь спасать только великих скульпторов, у тебя не будет великих скульпторов... Ошибка одного, удача другого — не тревожь себя этим делением. Плодотворно только великое сотрудничество одного посредством другого»*

Быть личностью — значит, иметь активную жизненную позицию, о которой можно сказать: на том стою, и не могу иначе. Быть личностью — значит, осуществлять выборы, возникшие в силу внутренней необходимости, сметь оценить последствия принятого решения и держать за них ответ перед собой и обществом, в котором живешь. Быть личностью — значит обладать свободой выбора и нести через всю жизнь бремя выбора. Быть личностью — значит осуществить вклад в общество, ради которого живешь и в котором жизненный путь индивидуальности превращается в историю Родины, сливается с судьбой страны. Через созидание ради общества, ради того образа жизни, который имеет для индивидуальности личностный смысл, она обретает свое социальное бессмертие.

Литература

Основная

Алексеев В.П. Становление человечества. М.: Политиздат, 1984. 462 с.

Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. С. 17 — 179; Т. 2. С. 186 — 200

Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. 273 с.

* *Сент-Экзюпери А. де.* Цитадель // *Сент-Экзюпери А. де.* Военные записки. 1939 — 1944. М., 1986. С. 193 — 195.

Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т.3. С. 5 — 164; 254 — 329; Т. 4. С. 5 — 40, III — 269.

Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. 150 с.

Дилигенский Г.Г. В поисках смысла и цели. М.: Политиздат. 1986. С. 16 — 88.

Запорожец А.В. Избр. психол. труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. С. 222 — 285; Т. 2. С. 146 — 189.

Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 159с.

Кон И.С. В поисках себя. М.: Политиздат,1984. 335 с.

Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т.1. С. 65 — 141,381 — 385; Т. 2. С. 83 — 293.

Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 447 с.

Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов: М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974. 172 с.

Мерлин В.С. Системный подход к онтогенезу интегральной индивидуальности // Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л.И. Анцыферова М.: Наука, 1981. С. 87 — 105.

Петровский А.Б. Вопросы истории и теории психологии. М.: Педагогика, 1984. 272 с.

Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. М.: Наука, 1978. С. 3 — 20, 173 — 366.

Психология индивидуальных различий: Тексты под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.

Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 287 с.

Рубинштейн С.Л. Проблема общей психологии. М.: Наука. 1973. С. 220 — 236, 241 — 254, 330 — 383.

Сэв Л. Марксизм и теория личности. М.: Прогресс, 1972, С. 33 — 418.

Теплов Б.М. Избр. труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т.2. С. 5 — 190, 247 — 281.

Фролов И.Т. Перспективы человека. М.: Политиздат, 1983. 353 с.

Дополнительная

Алексеев В.П. Человек: эволюция и таксономия. М.: Наука, 1985. 286 с.

Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. М.: Знание, 1985. 64 с.

Белявский И.Г., Шкуратов В.А. Проблемы исторической психологии. Ростов н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 1982. 225 с.

Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. М.: Мысль, 1978. 215 с.

Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 198 с.

Ватин И.В. Человеческая субъективность. Ростов н/Д: Изд-во Ростов.ун-та, 1984. 196 с.

Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1984. 208 с.

Жизнь как творчество / Отв. ред. Л.В. Сохань, В.А. Тихонович. Киев: Наукова думка, 1985. 303 с.

История и психология / Под ред. Б.Ф.Поршнева, Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1971. 379 с.

Кемеров В.Е. Проблема личности: методология исследования и жизненный смысл. М.: Политиздат, 1977. 256 с.

Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. Казань: Изд-во Казан.ун-та, 1969. 279 с.

Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983. 240с.

Небылицин В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Педагогика, 1976. 383 с.

Палей И.М., Гербачевский В.К. Проблема личности в курсе психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. 31 с.

Петровский В.А. Психология активности личности. М.: Политиздат, 1986. 253 с.

Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории: Проблемы палеопсихологии. М.: Мысль, 1974. 487 с.

Проблемы генетической психофизиологии человека / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, И.В. Равич-Щербо. М.: Наука, 1978. 264 с.

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. 170 с.

Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. М.: Наука, 1984. 192 с.

Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М.: Наука, 1979. 352с.

Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Отв. ред. В.А. Ядов. Л.: Наука, 1979. 264 с.

Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Личность. Характер. М.: Наука, 1984. 160 с.

Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 287 с.

Субботский Е.В. Золотой век детства. М.: Знание, 1981. 96 с.

Фабри К.Э. Игра животных. М.: Знание, 1985. 64 с.

Этнические стереотипы поведения / Под ред. А.К. Байбурина. Л.: Наука, 1985. 326 с.

3. Три измерения феномена персонализации личности в социогенезе*

При построении теории, претендующей на сколько-нибудь полное описание и объяснение того или иного явления, возникает необходимость не только описания данного явления в определенный момент его развития и изучение его структуры (синхрония), но и исследование последовательности его исторического развития (диахрония). В этом смысле история развития личности и ее персонализация (В.А. Петровский) в различные эпохи и в различных культурах послужит необходимым звеном в цепи, без которого феномен личности не может быть разгадан.

Современная психология личности в какой-то мере напоминает «Ивана, не помнящего родства». Она знает только то, что происходит «здесь и теперь» и лишь изредка задается вопросом о собственных истоках, собственных прототипах в истории культуры. Между тем, без детального анализа закономерностей становления личности в социогенезе многие капитальные положения психологии личности воспринимаются как постулаты, не требующие доказательства. В частности, у психологов бытует практика утверждать, что развитие личности в онтогенезе идет, по выражению Л.С. Выготского, от социального к индивидуальному. Однако, *что* собой представляет это социальное, *как* ребенок приобщается к миру взрослых, *когда*, на каком этапе онтогенеза возникает феномен личности? С другой стороны — всегда ли существовала личность в истории общества или же она относительно поздний продукт его развития? На каком этапе исторического развития возникает феномен личности? Все эти вопросы для психолога остаются тайной за семью печатями, а их возникновение свидетельствует о том, что изучение в психологии личности лишь функционально-генетических координат онтоге-

* Опубликовано совместно с В. В. Абрамовой (см.: Краткие комментарии).

неза является недостаточным и существующие представления о личности оказываются одномерными, плоскими.

Современный этап разработки проблемы личности требует перехода в иную систему отсчета, задающую объемное, социогенетическое видение личности. Под социогенезом нами понимается происхождение и развитие высших психических функций, личности и межличностных отношений, обусловленное конкретно-историческими особенностями социализации в разных культурах и общественно-экономических формациях [9, 335].

В социогенетической системе отсчета нами выделяются три координаты изучения личности. *Первая* координата позволяет раскрыть диахронический аспект изучения личности, то есть построить историческую вертикаль ее развития или, как говорят представители исторической психологии, «раскрыть закономерности персоногенеза человека» [5]. *Вторая* координата позволяет дать анализ синхронического изучения личности в этнографическом пространстве, этнологической горизонтали, то есть увидеть личность через призму существующих в наше время культур. *Третья* координата — изучение закономерностей жизненного пути личности в онтогенезе, это собственно психологическое «третье измерение» личности, доступное экспериментальному анализу. Здесь выделяются такие моменты онтогенеза, которые связаны прежде всего с приобщением личности ребенка к социокультурным образцам данного общества, а также моменты, связанные с «вкладами» личности в развитие той или иной общности, социума в целом.

Диалектика двух последних аспектов особенно отчетливо проступает при анализе личности в онтогенезе в контексте развитых в ряде современных наук об обществе (философии, социологии, этнографии) представлений об образе жизни как совокупности условий жизни и видов жизнедеятельности индивида, социальной группы, общества, которые проявляются в труде, быту и зафиксированы в индивидуальном и общественном сознании. Образ жизни представляет собой предпосылку развития личности, так как он содержит в себе социокультурный материал (образцы, стереотипы, социальные цели, нормы), которые осваиваются личностью и по которым мы можем характеризовать личность как представителя данной конкретной социальной ситуации развития. При этом социальная ситуация развития является психологическим эквивалентом сочета-

ния объективных условий социальной действительности и субъективной готовности индивида к их принятию и поведению в том или ином соответствии с ними. Понятие образа жизни выступает одновременно и как результат развития личности, поскольку именно через образ жизни личностные «вклады» переходят в достояние культуры.

В данной статье с позиции очерченного выше «объемного» социогенетического видения личности мы попытаемся проследить социогенетические истоки феномена персонализации, то есть ответить на вопрос о зарождении становлении и формах его в культуре.

В проблеме персонализации как в фокусе сходятся многочисленные вопросы изучения развития личности в группе, так как феномен персонализации — это своеобразный мост между личностной и групповой динамикой. Среди этих вопросов могут быть выделены несколько взаимодополняющих аспектов изучения персонализации. Из этих аспектов один можно было бы охарактеризовать как феноменологический план изучения персонализации Здесь исследователь отвечает на вопрос — в чем состоит сам феномен персонализации, существует ли персонализация как особый метаиндивидный феномен личности?

Острие другого вопроса направлено на выявление механизмов функционирования и развития феномена персонализации в онтогенезе. Разработка этого плана исследования персонализации посвящена изучению того, каким образом и почему происходит явление персонализации. Оба этих плана — феноменологический и функционально-генетический объединяет то, что они нацелены на изучение процесса персонализации «здесь и теперь», то есть синхронического аспекта.

Еще один план изучения персонализации — это анализ процесса персонализации в социогенезе, в ходе становления личности в истории культуры. Мы считаем необходимым выделение социогенетического плана анализа персонализации, поскольку именно социогенез позволяет решить проблему эволюционного смысла этого феномена, его происхождения и форм существования в истории развития разных культур [2; 3; 4].

Подобно тому, как на ранних ступенях онтогенеза представлены зародыши будущих личностных образований в явном, развернутом виде, так и в истории становления различных культур феномен персонализации, по-ви-

димому, имеет свои развернутые, «снятые» формы, проявляясь в виде, если использовать термин Л.С. Выготского, «психологических окаменелостей», таких, как, например, обряды и ритуалы перевоплощения одного человека в другого.

Для того, чтобы реконструировать различные формы персонализации является целесообразным посредством историко-генетического метода приступить к анализу социогенеза личности. В этом случае появляется возможность раскрыть в единстве синхронический и диахронический план феномена персонализации, дать объемное видение его предмета.

В историко-культурной теории настойчиво проводится мысль о том, что архаичные, остановившиеся в своем развитии формы поведения позволяют найти траекторию развития зрелой психической функции. Они, по словам Л.С. Выготского, «документы о развитии», «явные улики» происхождения более поздних, зрелых форм поведения. Так, например, снятой рудиментарной формой волн, по Выготскому, в истории культуры является бросание жребия в ситуации выбора, то есть использование жребия как особого «психологического орудия» для овладения своим поведением, а снятой формой запоминания, по А.Н. Леонтьеву, являются «узелки на память» [6; 10].

Каковы же предшественники — социогенетические истоки феномена персонализации: в истории личности, ее онтогенезе, этнографической мозаике различных культур? Каковы пра-формы выражения феномена персонализации в этих трех измерениях? Настоящая статья является лишь первым приближением к ответам на эти вопросы.

Персонализация в детском возрасте имеет определенную специфику и осуществляется как бы в двух плоскостях: генетически более ранней является персонализация в системе ребенок-взрослый (Р-В), значительно позднее возникает возможность для персонализации в диаде «ребенок-ребенок» (Р-Р). Для маленького ребенка взрослый находится неизменно выше его самого, так что для ребенка психологически взгляд на взрослого — это всегда взгляд «снизу вверх». Несимметричность позиций в диаде Р-Р во многом обусловливает смещение акцентов в процессе персонализации: предпосылкой потребности индивида быть представленным в жизнедеятельности других людей в онтогенезе выступает *потребность в том, чтобы значимые другие включились в жизнедеятельность ребенка* (эго-

персонализация). Стремление ребенка «вобрать» в себя взрослого — мать, отца, воспитателя — обеспечивается механизмом идентификации.

Эго-персонализация Р-В обладает особыми средствами выражения, то есть тем, что выделяется ребенком в личности взрослого для принятия «вклада». Говоря об этих средствах, мы имеем в виду несколько планов. Специфические формы поведения взрослого представляют собой поверхностный уровень (план) персонализации, который трудно отделим от имитационного научения. Здесь происходит элементарное заимствование чисто внешних характеристик взрослого как модели. Этот план возможен также в диаде Р-Р, когда, например, один ребенок копирует некоторые аспекты поведения другого. Такие и подобные им внешне наблюдаемые аспекты поведения другого ребенка или взрослого могут отражаться ребенком.

Существует другой план выражения эго-персонализации Р-В, который представляет собой особую трансформацию ребенком целого комплекса свойств, качеств взрослого. Эти свойства заимствуются ребенком не прямо, не непосредственно. Они «провоцируют» ребенка на проявление таких форм поведения, которые соответствуют ожиданиям взрослого.

Третий план эго-персонализации затрагивает важнейшие структурные образования личности — смысловую сферу другого человека, которая воплощается в его нравственных принципах, идеалах, стиле жизни. В этом случае персонализация может быть как позитивной, так и такой, при которой другой индивид строит свои поступки «от противного», активно вырабатывая в себе качества, противоположные тем, которые ему транслируются.

Эти три плана в системе «ребенок — взрослый» (Р-В) персонализации по-разному открыты эмпирическому анализу. Первый доступен непосредственному наблюдению в естественных условиях или в экспериментальной игровой ситуации, дающей возможность ребенку «играть во взрослого». Два других уровня с трудом поддаются экспериментальному воплощению, однако известен общий методический принцип — «принцип отраженной субъективности», который дает адекватные ориентиры для построения экспериментальных процедур [14]. Надо сказать, что третий план выражения персонализации Р-В представляет собой

высоко опосредственную всей системой социального воздействия на ребенка характеристику.

Историческое социогенетическое измерение персонализации личности попытаемся проанализировать на примере древнего философско-мифологического представления о метемпсихозе. Метемпсихоза с древнегреческого буквально — «переселение душ», это понятие связано с представлением о физическом перемещении сущности одного человека (чаще — умершего) в тело другого (чаще — новорожденного), в котором первый человек (его сущность, душа) продолжают жить по своим прежним законам [19, 364]. Такое полное воспроизводство сущности одного человека в другом нашло свое отражение и в центральном для индийской философии понятии «карма» как многократном перерождении души в разные обличия: тело другого человека, животного и пр. В зависимости от ценности и суммы нравственный деяний субъекта на протяжении всей жизни определяется восхождение или нисхождение его души. В отличие от статического характера учения о метемпсихозе в понятии кармы подчеркивается роль нравственной активности человека и его ответственности за свою судьбу [19, 248]. При перерождении души осуществляется взаимодействие «старой» и «новой» сущности, их взаимовлечение друг на друга по принципу «зеркальности», в силу которого человек оказывается в таких же ситуациях, что и другие, кому он делал добро или зло, и вынужден пережить все то, что в свое время переживали они. Отсюда формулируется нравственный принцип: «не делай другим того, чего не хочешь, чтобы делали тебе» [8, 12]. Как мы видим, в древних философских понятиях и мифологических представлениях часто чрезвычайно тонко, хотя и в извращенном виде отражались объективные закономерности развития личности, которые могут выступить как надежный помощник при поиске «снятых» форм персонализации личности в истории культуры, и тем самым дать возможность выделить еще не ушедшие во внутренний идеальный план механизм процесса персонализации.

Третьим социогенетическим измерением феномена персонализации является обширное поле этнографии. Благодаря этнографической «горизонтали» представляется возможным получить ответ на вопрос — является ли персонализация универсальным, транскультурным феноменом или его возникновение и развитие этноспецифично? При-

митивные пра-формы персонализации могут быть обнаружены во многих обычаях, обрядах и ритуалах, подобно описанного Дж. Фрезером обычая «наследования души» у некоторых африканских племен, заключающегося в следующем: вокруг умирающего вождя племени толпится множество народа, поскольку считается, что тот, кто поймает его последнее дыхание, в того переселяется его душа, следовательно, он унаследует его сущность и титул [20]. Другое проявление сходного класса обычаев у восточнославянских народностей, например, завертывание появившегося на свет ребенка в старую нестиранную рубашку отца, которая, якобы в наибольшей степени, вобрала в себя его личностные особенности. Смысл этого обряда состоит в том, чтобы посредством этого действия ребенок унаследовал личностные качества отца: его силу, трудолюбие, смекалку и т.д., а отец «крепче любил дитя» [11]. Таким образом, культурно «программируются» будущие личностные свойства ребенка, необходимые общности и одновременно облегчается для ребенка идентификация с ним отца.

В социогенетическом аспекте предшественниками идентификации как одного из механизмов персонализации выступают прежде всего обычаи и ритуалы перевоплощения, «переселения» субъекта в другого человека, братания воинов разных племен посредством обмена одеждой, оружием, амулетами [20]. При помощи этих обычаев и ритуалов субъект, прибегая к различным внешним средствам, своего рода «знакам персонализации» приобщается к значимому другому, тем самым приобретает себя через другого и другого через себя.

Подобные лежащие на поверхности факты — факты, так сказать «буквальной персонализации» являются в известном смысле аналогами процесса персонализации, указывающими на ее социогенетические истоки. Однако при всем их многообразии они демонстрируют лишь внешние, поверхностные характеристики этого явления. необходимо найти в огромном этнографическом описательном материале особые ключевые параметры, позволяющие проникнуть вглубь явления персонализации. Возможно, что через анализ особых ситуаций развития личности в социогенезе в моменты ее жизненных переломов, социальных драм развития культурных общностей удается реконструировать социогенетические истоки персонализации.

На исторической оси социогенеза и жизненного пути

личности такими ключевыми моментами, экстремальными точками являются ситуации резкой перемены социальной позиции личности. При этом особо ценным является тот момент, когда старая позиция уже оставлена (старая личность умерла), а новая еще не родилась. Это явление в этнографии получило название *лиминальности* и детально описано в работах известного английского этнографа В. Тернера [18]. Лиминальность личности (от «лимин» — порог) в связи с проблемой персонализации может выступить в различных формах.

Первая из них проявляется в ситуациях жизненных переломов, связанных с переходом индивида в другую возрастную категорию. В различных культурах это нашло свое отражение в обрядах жизненного цикла: рождения, достижения зрелости, вступления в брак и смерти. Пример такой формы представляют возрастные обряды, в частности обряд инициации, который по своей психологической функции выступает как обряд «посвящения в личность» и обретения самоидентичности [7, 17]. В обрядах социальная группа побуждает посвященного пройти через испытания, совершить деяния ради такого человека, уподобление с которым позволяет найти свое «Я». В подобных обрядах присутствуют две черты: поглощение посвящаемого (например, диким зверем или чудовищем) и его извергание, отторжение уже «иным», то есть новым человеком [16]. Последняя черта особенно явно и самостоятельно проступает в обрядах, символизирующих вступление в новых период жизни: отрезание волос перед вступлением в монашество (пострижение), сжигание старой одежды и выбрасывание старых вещей накануне Нового года и пр.

Другая форма проявления персонализации рельефно обнажается в ситуациях жизненных переломов, связанных с изменением статуса личности в социальной общности. Например, вступление в должность нового вождя у африканского племени ндембу (Замбия) сопровождается следующим обрядом: новоизбранный вождь и его старшая жена, без пищи и одежды с грубыми побоями и издевательствами препровождаются в жалкую хижину, где смиренно должны сносить все, что ниспосылается на их голову. Каждый, кто почитал себя обиженным в былые времена, считает своим долгом излить свое негодование на вождя и его жену: их заставляют выполнять самую черную работу, их оскорбляют, морят голодом и т.д. При этом вождь должен смиренно

внимать проповедям подобного рода: «Ты жалкий себялюбивый дурак со скверным характером! Ты не любишь своих друзей, лишь гневаешься на них! Подлость и покража — вот чем ты владеешь! И все же мы призвали тебя и говорим, что ты должен *наследовать вождю.** Отрекись от подлости, оставь гнев, откажись от прелюбодеяний... Мы сделаем тебя вождем. Ты должен есть со своими подданными, ты должен жить с ними в мире. Не будь себялюбив, не пользуйся своим положением в собственных интересах! Сегодня ты — вождь. Ты должен оставить дурное в себе, ты должен приветить каждого. Ты не должен судить пристрастно в делах, в которых замешаны твои близкие! ...Сегодня ты — вождь!» и т.п. [18, 174-175]. Спустя несколько дней верховный жрец в присутствии всех членов общины обращается к умершим вождям как к живым с просьбой «войти», воплотиться в нового вождя, дать ему силы и мудрость, чтобы управлять людьми. После этого вождю воздаются великие почести.

Можно сказать, что подобные обряды являлись своеобразным «экзаменом на личность» как субъекта персонализации. Только вождь, сдавший такой экзамен, оказывался способным выполнять свои функции и осуществлять «вклады» в жизнедеятельность социальной группы и ее членов, а право на подобную персонализацию предоставляла ему сама социальная группа — общность, племя.

Еще одна форма проявления социогенетических истоков персонализации — это ситуации жизненных переломов личности, связанные с переходом ее в другую социальную общность — группу, сословие, тайное общество и др. В архаических культурах такие переходы случались довольно редко в силу крайнего этноцентризма сознания человека первичных формаций, для которого любой чужак всегда воспринимался чуждым и подлежал уничтожению. Исключение, пожалуй, составлял обычай усыновления вождями детей соседских племен, при котором усыновляемые, проходя через обряды очищения и ритуалы приобщения к новой общности, полностью оказывались ею подчинены и должны были жить по ее законам [15].

С усложнением общественно-экономической структуры общества, его стратификации и усилением межэтнических связей увеличивалась возможность перехода индиви-

* Подчеркнуто нами — *В.А., А.А*

да из одной замкнутой социальной группы в другую. Такие жизненные переломы в истории развития личности сопровождались не менее драматическими обрядами, чем те, которые были обозначены выше. И если первые две формы отличаются тем, что в них личность как бы «испытывается на прочность» среди родного племени, сдает экзамен на право быть новой личностью среди своих, то здесь личность переселяется на чужую почву — отсюда жестокие ритуальные обряды, полное унижение и деиндивидуализация личности неофита [7, 16, 20]. Аналогом такого переселения на чуждую почву является известный на Руси обычай выдачи девушек замуж в «деревню чужую», зафиксированный в фольклоре в песнях, плачах невесты и причитаниях ее подруг [11].

В социально-психологическом аспекте подобные обычаи и обряды связаны с проблемой новичка в группе, исследование которой в контексте теории деятельностного опосредствования показало, что лишь в социальных группах высокого уровня развития группа способна авансировать новичку гуманное к нему отношение [13].

В связи с лиминальными ситуациями жизненных переломов нельзя не сказать о лиминальных личностях. Лиминальные личности, по В.Тэрнеру, находятся на самых окраинах социальной структуры общества, либо в ее промежутках, они не обладают никаким статусом (гадальщики, колдуны), либо имеют самый низкий статус (шуты), либо по доброй воле отказавшиеся от того или иного, иногда достаточно высокого положения в обществе (отшельники, «святые», хиппи), либо это люди активно отвергающие предписанные обществом социальные роли, стремящиеся избавиться от клише (пророки, художники) [18].

Такая личность как проявление индивидуальности оказывала особое влияние на развитие социальной группы, общества в целом, осуществляя «вклады» в культуру. Это придворные шуты, выворачивающие наизнанку придворную мораль, высмеивающие самого короля, это блаженные, простаки и Иванушки-дурачки, скоморохи и юродивые, «устами которых глаголит истина» [3, 4].

Описанные ситуации жизненных переломов личности и их выражение в обрядах, обычаях, ритуалах, обладают рядом общих особенностей. Во-первых, для этих ситуаций характерна смена ролей «высших» и «низших», перевертывание статусов: находящиеся на самых низких ступенях

общественной иерархии приобретают временную власть и право диктовать свою волю вождю: новопосвященные, новички (неофиты) низводятся в самый низкий ранг, фактически в этот момент оказываются лишенными какого-либо статуса. Как отмечает В.Тэрнер, «переход от низшего статуса к высшему лежит через пустыню бесстатусности» [17, 171]. Во-вторых, в этих обрядах демонстрируется тотальная власть общности над индивидом. Индивид рассматривается как песчинка, как глина, как «чистая доска», на которой группа записывает знания и мудрость. Общность буквально осуществляет «вклад» в индивида, строит его личность. Отсюда, в-третьих, происходит полная нивелировка и деиндивидуализация личности — ее родовых, статусных, даже половых отличий. Индивид лишь пассивный материал, форму которому придает общность. В-четвертых, с помощью обрядов жизненных переломов осуществляется воспитательная функция общности. Особенно рельефно это наблюдается при обрядах вступления в должность вождя, когда общность посредством механизма, так сказать «насильственной идентификации» ставит его в позицию унижаемого, бесстатусного и пр., для того, чтобы он был справедливым вождем, чтобы помнил, что значит быть внизу. Своеобразное вырождение этого обычая бытует по сей день в британской армии, когда один день в году в рождественские праздники солдатам за обедом прислуживают старшие чины. Это, правда, не мешает им быть на следующий день еще более жесткими в обращении с солдатами.

В процессе развития личности в контексте тех или иных этнических общностей, а также в результате становления самих этих общностей может быть выделено три основных относительно самостоятельных стадии. Для первой стадии характерна невычленность этнопсихологических характеристик как самой личностью, так и этнической общностью. Личность пользуется этническими стереотипами в своем поведении, не рефлексируя данное поведение как этноспецифическое, присущее только представителям этого этноса. Развитие национального характера личности на этой стадии в онтогенезе, а также общих национальных особенностей характера данного этноса в социогенезе мы могли бы обозначить как «этнос — в — себе», «нация — в — себе».

Для второй стадии развития этнической общности характерна бурно проявляющаяся рефлексия своей нацио-

нальной принадлежности, всяческое подчеркивание этнической дистанции в стиле жизни, обычаях и пр. данного этноса и его противоположность другим этническим группам. Этнос на этой стадии развития может быть назван «этнос — для — себя». И, наконец, третья стадия развития этноса стадия интеграции, сближения этнических особенностей данной национальной общности с другими. Это «этнос — для — других.» Мощным фактором развития этноса на этой стадии является урбанизация, преобладание в культуре современных городов межэтнических элементов над этноспецифическими.

Таким образом, три измерения социогенеза личности позволяют увидеть онтогенетические истоки, исторических предшественников и этнологические прототипы феномена персонализации. Этот анализ показал, что исторически субъектом персонализации была социальная группа, которая побуждала индивида приобщиться к ее смысловому опыту. Процесс персонализации опирался на внешние средства, «знаки персонализации», через которые субъект овладеет своим «Я». За процессом персонализации в социогенезе выступают два вида персонализации.

Благодаря эго-персонализации личность обретает готовность к присвоению личностных «вкладов» значимого другого или группы. Эго-персонализация в истории культуры выступает предпосылкой альтер-персонализации, благодаря которой личность, являясь субъектом деятельности и приобретает способность осуществлять вклад в социальную общность или шире — в культуру.

Литература

1. *Абраменкова В.В.* Развитие коллективистской идентификации и персонализации в детском возрасте (в печати).

2. *Абраменкова В.В., Асмолов А.Г.* Социогенетические истоки персонализации и историко-генетический метод // Экспериментальные исследования личности в коллективе. Ч. II. Даугавпилс, 1985.

3. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. — М., 1984. 104 с.

4. *Асмолов А.Г.* Предпосылки социоэволюционной концепции личности // Экспериментальные исследования личности в коллективе. Ч. I. Даугавпилс, 1985.

5. *Белявский И.Г., Шкуратов В.А.* Проблемы исторической психологии. Ростов, 1982. 224 с.

6. *Выготский Л.С.* Собр. соч. в 6 томах. Т. 3. — М., 1983.

7. *Кон И.С.* Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Азии. Кн. 1, 2. — М., 1983.

8. *Костюченко В.С.* Классическая веданта и нововедантизм. — М., 1983. 272 с.

9. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. — М., 1985.

10. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. — М., 1981. 583 с.

11. *Маслова Г.С.* Народная одежда в восточно-славянских традициях, обычаях и обрядах XIX-начала XX вв. — М., 1984.

12. *Махабхарата.* Вып. V. Кн. I. Мокшадхарма. Ашхабад. 664 с.

13. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. — М., 1983.

14. *Петровский В.А.* К пониманию личности в психологии // Вопросы психологии. 1982. №2.

15. *Першиц А.И.* Возможен ли информационный подход к социальным ценностям этнической культуры // Этнографические исследования развития культуры. — М., 1985. С. 50 — 64.

16. *Пропп В.Я.* Исторические корни волшебной сказки. — Л., 1946.

17. *Субботский Е.В.* Детство в разных культурах // Вопросы психологии. 1979. №6.

18. *Тэрнер В.* Символ и ритуал. — М., 1983. 276 с.

19. Философский энциклопедический словарь. — М., 1983.

20. *Фрэзер Дж. Дж.* Золотая ветвь: Исследование магии и религии. — М., 1980. 331 с.

4. Анализ установок личности в ситуации деловой игры*

В последнее время в советской психологии наблюдается все более усиливающийся интерес в проблеме общения. Этот интерес, на наш взгляд, возник не случайно. Он вызван, во-первых, тем, что общение как специфическая форма деятельности, занимает одно из доминирующих мест в жизни современного человека. Во-вторых, и это главное, интерес к проблеме общения, осознают это сами исследователи общения или нет, связан с принципиально новым отличным от подхода традиционной эмпирической психологии пониманием человека, вытекающим из общепсихологической теории деятельности. Суть этого подхода с передельной четкостью была сформулирована А.Н. Леонтьевым: «...анализ деятельности и сознания неизбежно приводит к отказу от традиционного для эмпирической психологии эгоцентрического, «птоломеевского» понимания человека в пользу понимания «коперниковского», рассматривающего человеческое «я» как включенное в общую систему взаимосвязи людей в обществе»**. Общение же относится к такой форме деятельности, характеристики которой оказывают наибольшее сопротивление эгоцентрическому «подкожному» рассмотрению личности. Картина современных подходов к проблеме общения отличается довольно большим разнообразием. У одних исследователей на первый план выступает не столько общение само по себе, сколько анализ влияния общения на функционирование других психических процессов.*** В работах целого ряда авторов общение выступает как специальный предмет исследова-

* Опубликовано совместно с А.М. Айламазян (см.: Краткие комментарии)

** *А.Н. Леонтьев*. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975, 304 с., с. 229.

*** *Б.Ф. Ломов*. Психические процессы и общение. В сб.: Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975, с. 151-164.

ния, то есть анализируются его виды, структура, механизмы функционирования и т.д.*

Обе указанные ориентации как бы дополняют друг друга, особенно в тех случаях, когда представители этих направлений сталкиваются с сугубо практическими жизненными задачами вроде задачи анализа роли общения в формировании и воспитании личности и, соответственно, задачи поиска путей организации общения с целью увеличения его воспитательного воздействия на личность.** Одна из возможных попыток разработки этого вопроса и будет предпринята в данном исследовании.

В поисках методов исследования и воздействия на личность мы обратились к области «деловых игр». Деловые игры возникли как сложные динамические модели систем управления производством. Деловая игра обычно основана на конкретных ситуациях, взятых из реальной жизни, и представляет собой некоторую упрощенную модель действительности. Участники игры берут на себя определенные роли, как правило, административных работников, и разыгрывают заданную хозяйственную ситуацию. Обращение к этому методу не случайно. Оно обусловлено развивающимися в рамках общепсихологической теории деятельности представлениями о личности как системе смысловых образований и, соответственно, принципах ее исследования и изменения. Раскроем вкратце некоторые ключевые понятия этого подхода к проблеме личности.

В общепсихологической теории деятельности предлагается рассматривать «личность как *новое качество*, порождаемое движением системы объективных общественных отношений, в которое вовлекается деятельность индивида. Личность, таким образом, перестает казаться результатом прямого наслаивания внешних влияний; она выступает как то, что человек делает из себя, утверждая свою человеческую жизнь».*** Реализуя принципы содержательно-це-

---

* *А.А. Бодалев*. Восприятие человека человеком. Л., 1965. *А.А. Леонтьев*. Психология общения. Тарту, 1974. *А.У. Хараш*. К определению задач и методов социальной психилогии в свете принципа деятельности. В сб.: Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М., 1977, 204 с., с. 21-32.

** *А.А. Бодалев*. Общение и формирование личности. В сб.: Вопросы психологии познания людьми друг друга и общении. Краснодар, 1978, с. 3-12; *Л.А. Петровская*. Обучение общению как форма социально-психологического воздействия на межличностное восприятие. — Там же, с. 22-29.

*** *А.Н. Леонтьев*. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975, 304 с., с. 224

лостного подхода к личности, А.Н. Леонтьев определяет личность как новое, системное, «сверхчувственное качество». Исследование этого качества — это исследование того, что, ради чего и как использует человек врожденное ему и приобретенное им. Важной проблемой психологии личности, таким образом, является проблема формирования действий субъекта, направленных на свои собственные врожденные или приобретенные способности.

Для обозначения специфической базовой единицы личности, «ядра» личности, вводится понятие личностных смыслов и реализующих их смысловых установок в системе деятельностей. Смысловая установка вызывается мотивом деятельности и выражает в деятельности личностный смысл в виде готовности, тенденции к сохранению направленности данной деятельности в целом.* Можно выделить следующие характерные особенности смысловой установки и принципы ее исследования.

Смысловая установка, цементируя общую направленность деятельности в целом, непосредственно проявляется в общей субъективной окраске различных входящих в состав деятельности действий.

Смысловая установка может быть как осознанной, так и неосознанной.

Сдвиг смысловой установки всегда опосредован изменением деятельности субъекта. Суть принципа деятельностного опосредования смысловых образований состоит в том, что раскрытие и перестройка смысловых образований всегда опосредствованы изменением деятельности: необходимо трансформировать саму деятельность, включить субъекта в новую систему деятельностей, чтобы воздействовать на его установки. Само по себе осознание смысловых установок не является достаточным условием для их реального изменения. Такое осознание может служить лишь первым этапом их действительной трансформации.

В свете такого понимания личности *психологическим объектом воспитания является смысловая сфера личности*, система личностных смыслов и реализующих их в деятельности смысловых установок. Следовательно, перевоспитание личности всегда идет через изменение деятельности, а тем самым и через изменение смысловых ус-

* *А.Г. Асмолов.* Деятельность и установка. М., 1979, 150 с.

тановок и в принципе не может осуществляться посредством воздействия чисто вербального характера.*

Смысловая установка оказывает регулирующее влияние на установки нижележащих уровней. Следовательно, они могут выступать в качестве индикаторов смысловой установки — это целевые, операциональные установки. Эти установки являются определенным уровнем реализации смысловой, а потому для ее изменения и проявления необходимо менять нижележащие установки. В отличия от изменения ситуации деятельности этот способ воплощает в себе «путь снизу».

Однако регулирующее влияние смысловой установки на установки нижележащих уровней — только одна сторона процесса детерминации деятельности. С другой стороны, деятельность протекает в объективных обстоятельствах, независимых от субъекта, которые прежде всего влияют на ее операционально-техническое звено и выбор целей, и, таким образом, скрывают от нас то смысловое содержание, которое данная деятельность несет и реализует. Таким образом, цели и конкретные способы их достижения, а также специфические компоненты деятельности, отражающие собственно ее смысловую установку, не выражают последнюю в явном виде. Следовательно, для изучения смысловых установок в деятельности необходимо, чтобы они смогли найти полное выражение в деятельности испытуемого. Это требует нарушения, сбоя по-старому организуемой деятельности и специального конструирования новой, «гармонично» организованной. Одним из приемов такого нарушения является протекание деятельности в новых, неадекватных ей условиях, делающих невозможным ее осуществление. Этому приему, например, отвечают такие ситуации, в которых цели и способы действия прямо не заданы личности самим контекстом ситуации. Множественность выбора целей и действий или смысловая неопределенность ситуации является основной характеристикой ситуации в так называемых «проективных методиках» (метод Тематического Апперцептивного Теста, метод чернильных пятен Роршаха, метод незаконченных предложений). Эти ситуации провоцируют актуализацию наиболее характерных для личности в подобных ситуациях смысловых установок.

---

* *А.Г. Асмолов.* Деятельность и установка. М., 1979, 150 с., с. 75.

Обращение к ситуации общения в деловой игре и было обусловлено нашими представлениями о личности как системе смысловых образований и принципах их исследования. Действительно, как сделать, чтобы участие испытуемого в эксперименте стало для него деятельностью? Видимо, прежде всего надо выбрать значимую ситуацию, способную мотивировать участников. Ситуации игры, как правило, оказываются очень значимыми для их участников, непосредственно вызывающими переживание и актуализирующими соответствующие смысловые установки личности. Более того, это такие ситуации, которые воспринимаются и выступают для испытуемых не как особые экспериментальные ситуации, а как продолжение их обычной жизни, как реальные жизненные ситуации. Важен и тот факт, что наряду с близостью этих ситуаций к реальной жизни участников, они являются экспериментальными, модельными, а потому процесс проявления личности субъекта выступает как относительно управляемый, как результат учитываемых нами воздействий. Деловые игры, как правило, длятся достаточно большой период времени, что очень важно для исследования таких скрытых стабилизирующих моментов деятельности, как смысловые установки. Большим преимуществом этого метода является представляемая ими возможность наблюдать актуальные проявления личности, ее сиюминутную жизнь, а не ограничиваться результатами ретроспективного характера. В ситуации общения в деловой игре личность проявляется действенно, поведенчески. Таким образом, деловая игра позволяет реализовать принцип деятельностного опосредования смысловых образований при решении задачи их проявления и изменения.

Позволяют ли данные ситуации создавать такую деятельность, в которой бы в полной мере в последовательности и характере действий находили непосредственное отражение смысловые установки личности? Уже предварительное знакомство с данными ситуациями позволяет выделить присущий им неутилитарный характер, отсутствие реальных последствий для личности в результате участия в этих ситуациях, повышенную неопределенность этих ситуаций, когда в игре предоставляется веер возможных выборов, решений. Таким образом, минимальная внешняя детерминация со стороны объективных обстоятельств в си-

туации деловой игры должна усилить детерминацию поведения со стороны личностных переменных.

Обратимся непосредственно к анализу ситуации деловой игры.

Деловые игры или, как их еще иногда называют, управленческие или имитационные игры — это «серьезные» игры для взрослых. Они выступают как сложные динамические модели систем управления производством. Предком современных имитационных игр является игра в шахматы. Шахматная игра как бы имитирует битву двух армий. Начиная с 60-х годов XIX начали систематически заниматься построением и использованием военных игр. Непосредственно перед второй мировой войной появились игры военно-политические.

Метод имитационных игр применительно к производственно-хозяйственным организациям был впервые использован в Советском Союзе. Первая деловая игра была создана и испытана в 1932 г. в Ленинграде М.М. Бирштейн.

В середине 50-х годов в США был фактически переоткрыт метод деловых игр. Отличительной особенностью современной системы подготовки и повышения квалификации руководящих кадров является то, что она ставит перед собой задачу не только передать обучающемуся определенный объем знаний, но и привить ему определенные практические навыки и даже отдельные личностные качества, необходимые, по мнению зарубежных специалистов, для руководства крупной организацией в современных условиях.* Наряду с применением таких традиционных методов обучения, как лекции, семинарские занятия, была разработана и применена группа методов, развивающих у слушателей практические навыки, в том числе метод анализа конкретных хозяйственных ситуаций, метод разбора деловых бумаг, метод Кепнера-Грего по рациональному использованию поступающей информации, метод деловых игр и т.д. Большинство американских деловых игр разрабатывалось на базе Американской Ассоциации Управления.

Хотя начало использования и построения деловых игр было положено в СССР в тридцатых годах, только в середине шестидесятых годов наши ученые вернулись к работе над деловыми играми. В Советском Союзе психологи практически не участвуют в разработке метода деловых игр. В

---

* *К. Грей, Р. Грэм.* Руководство по операционным играм. М., 1977.

результате подобной безразличности психологов по отношению к деловым играм оказываются теоретически не осмысленными психологические аспекты управленческой игры, неэффективно применение игр для решения ряда задач, например, задачи обучения. В результате остаются нераскрытыми происходящие во время игры процессы, ее специфические психологические механизмы, остаются необоснованными многие эффекты игры и те задачи, которые должна решать игра.

По мнению конструкторов управленческих игр они могут быть использованы в следующих целях:

1. Игры могут конструироваться для решения исследовательских задач. Тогда игра выступает как своеобразный лабораторный эксперимент.*

2. Игры могут использоваться для аттестации кадров, проверки их компетентности.**

3. Деловые игры могут решать учебные задачи. Специалисты по деловым играм предполагают, что учебные деловые игры могут быть использованы:

«1) для развития управленческих навыков (обучение искусству управления);

2) для активного усвоения концепций и методов управления;

3) для привития навыков применения концепций и методов управления на практике, в том числе в области работы с людьми;

4) для получения комплексного представления о типичном объекте управления».

Выделение психологической проблематики на каждом направлении использования деловых игр представляет собой специальную задачу. Психологи могут поставить и новые цели применения деловых игр. Попробуем выделить некоторые собственно психологические проблемы. Нам представляется, что для успешного проведения игры в исследовательских целях необходимо обеспечить максимальное приближение поведения игроков в игре к действительности. Для решения учебных задач в рамках деловой игры, повышения ее педагогического эффекта необходимо психологическое исследование тех изменений, которые чело-

---

* *В.М. Ефимов* (отв. ред.) Имитационные игры для обучения и отработки нововведений в управлении. М., 1977.

** *С.Гидрович, И. Сыроежин.* Игровое моделирование экономических процессов. Деловые игры. М., 1976.

век претерпевает в игре, механизмов этих изменений; этот анализ позволит целенаправленно создавать программу обучения в игре.

Мы предприняли экспериментальное исследование деловой игры. При этом мы ставили перед собой следующие задачи:

1) анализ проявления и изменения смысловых установок в такого рода ситуациях общения, как ситуация деловой игры;

2) выявление некоторых механизмов, вызывающих эти изменения.

Наше исследование мы направили, в основном, на выявление того, как в ситуации деловой игры проявляется смысловая установка личности к труду. В работе решается и прикладная задача выработки первоначальной системы рекомендаций относительно функций психолога в деловой игре.

Эта работа проводилась на базе деловой игры «ТИГРА» (Транспортная ИГРА), созданной в Центральном Экономико-Математическом институте АН СССР. Идея создания данной игры возникла в результате проведения исследовательской работы на автотранспортных предприятиях (АТП) г. Москвы по анализу «внедряемости» действующих экономико-математических моделей маршрутизации перевозок на автомобильном транспорте. Для углубления этого исследования была создана данная игра.

Особенностью этой игры является введение нижнего уровня участников технологического процесса — водителей. Включение в игру нижнего уровня объясняется тем, что цель игры состоит в анализе не только планирования самого по себе, но и процесса выполнения плана водителями, точнее даже, процесса его невыполнения. Игра предполагает богатое *общение* игроков между собой. Это общение через записи в формах (телефонные звонки также осуществлялись через запись в специальных формах), через обмен «наличностью» (получение условных единиц удовольствия, обмен игровыми деньгами) и через непосредственный устный контакт, не регистрируемый в документах игры.

Структура игрового коллектива представлена на рис.1. Поставщики на основе исходной информации, получаемой от администратора игры, составляют план-график поставок мебели. О запланированных поставках (заявки на перевозку) мебельные комбинаты (МК) сообщают диспетчеру АТП. Диспетчер планирует маршруты перевозок на

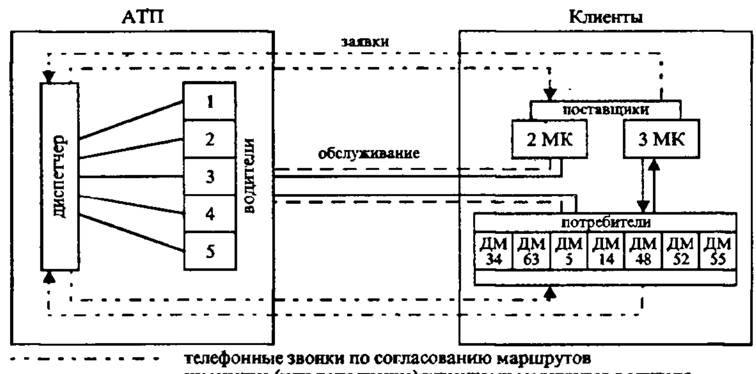


Рис. 1

следующий день. На основе таких маршрутов, зафиксированных в путевых листах, водители «осуществляют» груженые пробеги от МК к мебельным магазинам и порожние — от АТП и магазинов к МК и АТП. События, которые происходят с водителями в пути, моделируются в игре счетной группой «Путь». Счетная группа вычисляет время движения автомобиля от одного клиента до другого, определяет с помощью случайного механизма исправность машины, дает возможность водителю распоряжаться своим рабочим временем в соответствии с его личными нуждами. Поставщики и потребители могут осуществлять оперативное управление перевозками: изменять маршруты и договариваться друг с другом или с диспетчером АТП о тех или иных перевозках. На основе обработки путевых листов зафиксированным выполнением маршрутов определяются основные показатели процесса перевозок, а также работы АТП, диспетчера и водителей.

Мы участвовали в проигрывании учебного варианты «ТИГРЫ». Участниками игры были студенты 4 курса транспортного факультета Института Управления им. С. Орджоникидзе. В каждое проигрывание входили: 1) вводная лекция и инструктаж; 2) игра — 1 день; 3) обсуждение результатов игры и занятия по методам планирования и маршрутизации; 4) игра — 2 день; 5) обсуждение результатов игры второго дня; 6) общее обсуждение.

Эксперимент строится следующим образом:

1. До игры проводилось предварительное обследование

игроков, исполняющих роли водителей: с помощью «традиционных» психологических методик (беседы, ТАТ, модифицированный тест Мак-Клenанда). Следует особо отметить, что интерпретация данных, полученных после тестирования, осуществлялась на основе общепсихологической теории деятельности. В результате выделялись некоторые характеристики мотивационно-потребностной сферы испытуемых и общая структура целеобразования. Специальное внимание обращалось на выявление системы установок, которые предопределяют профессиональную деятельность испытуемых. Мы выделили три возможных варианта таких систем: 1) когда трудовая деятельность задает эту систему и сообщает смысл другим деятельностям; 2) когда трудовая деятельность занимает подчиненное положение и служит средством для достижения других мотивов личности; 3) когда трудовая деятельность лежит в стороне от основного мотивационного ядра личности.

2. Во время игры велось наблюдение, материалы которого вместе с конкретными показателями, зафиксированными в игровой документации, позволяли полностью восстановить поведение каждого «водителя».

Программа наблюдения была построена следующим образом. До игры экономист и психолог провели тщательный контент-анализ «ТИГРЫ». Основной целью этого анализа было выделение важнейших этапов деятельности «водителя» в игре. Среди этих этапов — получение водителем путевого листа, прибытие под погрузку или под разгрузку, происшествия в пути, возвращение на автокомбинат. Затем внутри каждого этапа были выделены узловые моменты, в которых могли возникнуть ситуации повышенной неопределенности, требующие принятия решения, выбора из нескольких альтернатив, разрешения конфликта между игроками. На этапе погрузки, например, такими узловыми моментами являются определение времени погрузки, выбор загружаемого в автомобиль типа мебели, решение об изменении маршрута, выбор клиента и т.д. Все узловые моменты с возможными наборами решений были выписаны в специальную таблицу. Пять таблиц такого рода были розданы пяти наблюдателям, ответственным за наблюдение на каждом из выделенных этапов. Это было легко сделать, так как каждый из наблюдателей одновременно выполнял функции инструктора при каждой из пяти игровых групп. Таблица, в которой было указано: а) *за чем* наблю-

дать; б) *что* наблюдать — то есть какие могут возникнуть альтернативы поведения в каждом узловом моменте — стала своеобразной инструкцией для наших наблюдателей. Естественно, игрокам эти таблицы не показывались, а все записи наблюдателями производились по возможности незаметно, в блокноты. Кроме того, мы старались фиксировать не только то, *что* делали игроки (предметное содержание игры), но и то, *как* они это делали (стилевые особенности их поведения).

Обработка результатов наблюдения осуществлялась следующим образом. Наборы решений каждого игрока на каждом этапе выстраивались в определенную стратегию, благодаря которой оказалось возможным приписать значение, отражающее установку личности к труду, его профессиональной деятельностью. Учитывались и стилевые особенности его поведения. Все это позволило получить типичную для каждого игрока структуру деятельности, особенности ее протекания. В результате такой обработки мы смогли сопоставить данные игры и данные тестирования.

После игры во время обсуждения проводилось анкетирование, которое должно было помочь интерпретировать материал, полученный во время наблюдения. Анкета помогала нам выявить: 1) отношение игроков к игре; 2) общественное мнение относительно системы установок, в которую включена профессионально-трудовая деятельность исполняемых «водителей», «диспетчеров» и т.д.; 3) общественное мнение относительно совпадения этих характеристик у «водителей» и исполняющих их студентов.

Следует отметить, что во время инструктирования участникам игры задавалась установка на «исполнение самих себя» в игре. Мы советовали им не выдумывать что-то о исполняемой ими роли, не вспоминать, как себя ведут по их мнению действительные водители, диспетчеры и др., а представить себе, что они попали в предлагаемую нами ситуацию и попробовать в этой ситуации действовать. Во время игры эта установка подкреплялась и со стороны «вводных». «Вводные» представляли собой различные имеющие нерабочий характер задания, которые имел каждый «водитель» на день. Нами специально подбирались личностно-значимые для данного «водителя» задания, которые имели провоцирующий характер (например, ему предлагалось заехать в определенное время за билетами в его любимый театр, или купить сестре ко дню рождения пода-

рок, или вечером до окончания рабочего дня успеть на тренировку и т.д.). Место жительства «водителей» отмечалось на игровой карте и соответствовало их реальному месту жительства в Москве.

Произведенное исследование позволило в первом приближении ответить на вопрос о соответствии поведения игрока в игре действительным установкам его личности, а также выявить некоторые причины, обусловливающие возникающее несоответствие.

Мы смогли показать, что поведение игроков в ситуации данной деловой игры, их выборы, общая стратегия поведения отражали действительную направленность их личности, их отношение к профессиональной деятельности. Удалось показать и соответствие структур целеобразования и особенностей динамики деятельности, как они выявляются в предварительном исследовании и в игре. В некоторых случаях игра лучше выявила эти структуры, чем психологические тесты.

Обработка результатов позволила выявить и фактор, определяющий, насколько поведение участников деловой игры соответствует действительным установкам личности. Этот фактор — характер *доминирующей мотивации* в отношении игры. Если она вызывает познавательную установку на анализ деловой игры, то прямое соответствие отсутствует. Данная установка может находить свое выражение, например, в стремлении проверить возможности игры в плане допускаемых ее комбинаций, исследовать саму игру, ставить себя в рискованные ситуации и т.п. В этих случаях поведение оказывается детерминированным собственной игрой, а не присущими данной личности установками к труду. Этот момент необходимо учитывать при интерпретации результатов игры, в частности, при решении вопросов об адекватности данного конкретного поведения действительности.

Проведенный анализ позволяет предположить, что одним из путей исследования смысловых установок личности являются методы, позволяющие осуществить специальную реорганизацию деятельности общения.

Для такой реорганизации прежде всего необходимо создание жизненно важной ситуации, которая могла бы мотивировать субъекта, актуализировать его смысловые установки. В деловой игре — это соответствующие игровые предлагаемые обстоятельства. В ситуации деловой игры

реализуется принцип нарушения, сбоя по-старому организованной деятельности. Такими препятствиями для осуществления деятельности являются *неопределенность*, новизна ситуаций, отсутствие реальных жизненных последствий производимых действий, неутилитарный характер этих ситуаций, само принятие роли, корректирующие реакции участников группы на поведение друг друга, обсуждения в ходе игры и после игры и т.д.

Все это «затрудняет» осуществление деятельности, концентрирует внимание на ее средствах, ведет к их осознанию, что является первой ступенью их изменения. Так ставится «запруда» для организованной по-старому деятельности.

По-новому организованная деятельность формируется в ситуации, где минимизирована внешняя детерминация со стороны объективных обстоятельств, где отсутствуют реальные последствия для их участников. Это способствует проявлению смысловых установок личности участников деловой игры. Так, экспериментальное исследование позволило показать, что поведение игроков в ситуации деловой игры, их выборы, общая стратегия поведения отражали смысловые установки их личности, их отношение к профессионально-трудовой деятельности. Также удалось показать соответствие структур целеобразования и особенностей динамики деятельности. Проявление смысловых установок в данных ситуациях общения — необходимое условие изменения их организации и свойств. Но какова направленность происходящего изменения?

Наше знакомство с деловыми играми на практике и по соответствующей литературе позволяет предположить, что деловая игра направлена на формирование социально-ролевого поведения. К сожалению, включение только двух игровых дней в одно проигрывание данной деловой игры не позволяет достаточно обоснованно сделать выводы о характере изменения поведения игроков от первого дня игры к последнему. Социально-ролевое поведение является содержанием целого класса игр. Именно поэтому проблему обучения социально-ролевому поведению необходимо решать в рамках деловых игр. Деловые игры учат «играть» и в реальной жизни.

Проблема формирования в деловой игре социально-ролевого поведения выступает как перспектива исследования личностного уровня организации деятельности. Овладение

социальной ролью в игре обладает большим преимуществом по сравнению с реальной жизнью. По происхождению, на наш взгляд, можно выделить *два типа ролей*. А) Роли, возникающие в результате пассивного приспособления к условиям социальной ситуации. Эти роли более зависимы от условий социальной ситуации, обладают большей прочностью и, как правило, неосознаваемы. Б) Роли, возникающие в результате специального обучения (принятие роли актером, выработка роли в деловой игре и т.д.,), когда осуществляется сознательное овладение ролью. Это значит, что эти роли более гибки, что в дальнейшем человек сможет исполнять эти роли сознательно и произвольно, остается способным к их оценке и выбору. Можно сказать, что человек использует эти роли как «средства», при помощи которых он овладевает своим поведением в соответствующей роли ситуации, например, в ситуации деловой игры.

Таким образом, ситуация деловой игры вызывает реорганизацию смысловых установок личности, которые перестают быть неосознаваемыми и ригидными, связанными с определенными конкретными способами реализации, из них вычленяется их собственно операциональное звено, которое становится сознательно управляемым.

Такая перестройка оказывается необходимой, так как подобная неосознаваемость, «сращенность» роли с личностью субъекта, с его смысловыми установками приводит к нежелательным последствиям для самой личности. Можно было бы сказать, что крайнее выражение этой тенденции связано с потерей субъектом личности как таковой. Человек постепенно теряет способность выражать свои чувства открыто и естественно, строить свою деятельность в соответствии с общей направленностью, мотивацией ее личности. А это, в свою очередь, приводит и к невозможности чувствовать, потере самого искреннего, оригинального чувства и переживания. Тогда им на смену приходит штамп, стереотип поведения, фразы, мысли. К.С. Станиславский указывал, что «штамп — это попытка сказать о том, чего не чувствуешь».* Тот же факт подчеркивает Л.Н. Толстой, когда устами Анны Карениной характеризует Алексея Александровича Каренина: «Она знала, что несмотря на поглощавшие почти все его время служебные обязанности, он считал своим долгом следить за всем заме-

* *К.С. Станиславский*. Работа актера над собой. М., 1938, 575 с.

чательным, что появилось в умственной сфере. Она знала также, что действительно его интересовали книги политические, философские, богословские, что искусство было по его натуре совершенно чуждо ему, но что, несмотря на это, или лучше вследствие этого, Алексей Александрович не пропускал ничего из того, что делало шум в этой области, и считал своим долгом все читать. Она знала, что в области политики, философии, богословия Алексей Александрович сомневался или отыскивал; но в вопросах искусства или поэзии, в особенности музыки, понимания которых он был совершенно лишен, у него были самые определенные и твердые мнения. Он любил говорить о Шекспире, Рафаэле, Бетховене, о значении новых школ поэзии и музыки, которые все были у него распределены с очень ясною последовательностью».*

При достаточном расхождении внешнего ролевого поведения людей, их поведения для других, которое не является сознательно управляемым, и их действительных смысловых установок истинное лицо человека оказывается скрытым не только от окружающих, но и от него самого.

Необходимо отметить, что помимо ситуации общения в деловой игре, осознание смысловых установок личности происходит и в так называемых тренинговых группах («Т-группах»). Однако, как нам представляется, в отличие от деловых игр, которые позволяют произвольно овладеть ролью, «Т-группа» дает индивиду набор средств, позволяющих ему произвольно становиться самим собой, а не исполнять какую-либо роль. Отсюда вытекает, что деловая игра и тренинговая группа — взаимозаполняющие методы исследования и формирования смысловых установок личности, которые должны дополнять друг друга при обучении общению. Исследование «средств», реорганизующих смысловые установки личности в ситуации деловой игры и «Т-группы», является перспективой исследования личностного уровня регуляции деятельности общения в данных ситуациях.

---

* *Л.Н. Толстой*. Анна Каренина. М., 1978, 495 с., с. 74.

5. Когнитивный стиль личности как средство разрешения проблемно-конфликтных ситуаций

В ситуации изучения когнитивных стилей личности как в одном из осколков кристалла отчетливо просматриваются общие болезни современной психологии личности. Какие детерминанты определяют когнитивные стили личности? Могут ли когнитивные стили, индивидуальные способы защиты и контроля быть сведены к формально-динамическим характеристикам поведения личности? Каков генезис когнитивных стилей и их место в регуляции поведения личности? Может ли субъект обладать набором полярных когнитивных стилей? Все эти и многочисленные другие вопросы, несмотря на лавинообразно растущее число исследований когнитивных стилей личности, сегодня столь же далеки от своего решения, как и во времена классических работ Г. Виткина, Дж. Клейна, Р. Гарднера и их последователей. Подобное положение дел побуждает специалистов по изучению когнитивных стилей обратиться к анализу исходных методологических установок, сковывающих как разработку психологии личности в целом, так и исследования когнитивных стилей личности. Так, например, В. Колга (1984) справедливо указывает, что на пути изучения когнитивных стилей встают барьеры в форме биологического и социологического редукционизма, ограничивающие проблематику когнитивных стилей перечислением формально-динамических характеристик индивида или же поиском корреляций стилей с мотивами личности. За биологическим и социологическим редукционизмом проступают господствующие в психологии личности схемы двойной детерминации развития личности — схема конвергенции социальной среды и наследственности (В. Штерн), схема конфронтации биологического и социального (З. Фрейд), схема всеядной псевдодиалектики «и ... и».

Одна из попыток преодоления этих схем детерминации развития личности предпринимается в контексте системно-деятельностного подхода к пониманию личности (А. Г. Асмолов, 1984), с позиции которого далее будут намечены некоторые положения, касающиеся природы когнитивных стилей, их функционального значения в процессе регуляции поведения и развития личности.

1. В системно-деятельностном подходе к личности в методологическом плане проводится разграничение биологических свойств индивида, социотипических свойств личности, личностно-смысловых качеств индивидуальности и предлагается следующая схема детерминации развития личности: а) биологические свойства индивида как «безличные» предпосылки развития личности; б) социальная среда, представляющая собой «поле значений» (А. Н. Леонтьев) — социотипических шаблонов, норм, ролей, ценностей, выступает как источник развития личности; деятельность и общение как субстанция и движущая сила развития личности. В свете этой схемы такие проявления когнитивного стиля как полезависимость-поленезависимость, большая или меньшая дифференцированность схемы тела и моторики и т.п., а также стоящий за каждым из них потенциал субъектности-объектности относятся к индивидным «безличным» предпосылкам развития личности и являются предметом дифференциальной психофизиологии с присущим ей комплексом методик. Войдут же или не войдут эти индивидные предпосылки стиля в формируемый в отногенезе стиль индивидуальности зависит от того, соответствуют ли эти предпосылки заданным и присваиваемым в процессе интериоризации социотипическим шаблонам данной культуры или рассогласуются с этими шаблонами. Различные социотипические шаблоны, стереотипы, например, этнические стереотипы, изучаемые прежде всего в исторической психологии и этнопсихологии, выступают в качестве материала, который используется субъектом при изобретении когнитивного стиля личности, в формировании таких структурных моментов когнитивных стилей как операциональные установки личности (А. Г. Асмолов, 1979)

2. Когнитивный стиль личности, а также различные способы психологической защиты представляют собой «средства», «психологические орудия» (Л. С. Выготский) и относятся к инструментальным проявлениям индивиду-

альности. С помощью «когнитивных стилей-средств» индивидуальность личности овладевает проблемно конфликтными ситуациями, выбирая тот или иной стиль в зависимости от того, соответствует ли он целям деятельности и ее ценно-смысловым установкам.

3. Функциональное значение «стилей-средств» в регуляции поведения состоит в том, что «стили-средства» обеспечивают устойчивость индивидуальности личности. Чем большим репертуаром «стилей-средств» личность как субъект деятельности располагает в своем психологическом арсенале, чем произвольнее она варьирует этими средствами, тем выше устойчивость индивидуальности в постоянно изменяющихся жизненных ситуациях.

4. Саморазвитие индивидуальности выступает в ряде случаев как особая «игра стилями». Феномен «игры стилями», ярко описанный Ю. М. Лотманом (1982) при анализе биографии А. С. Пушкина, иллюстрирует не только возможность, но и необходимость использования индивидуальностью в проблемно-конфликтных ситуациях различных, в том числе и полярных когнитивных стилей поведения. Сам факт существования феномена «игры стилями» наглядно свидетельствует об ограниченности сведения когнитивного стиля индивидуальности к «безличным» предпосылкам этого стиля — социальным стереотипам или же природным качествам индивида.

5. Из очерченных выше гипотетических представлений о природе когнитивных стилей как «средств» разрешения проблемно-конфликтных ситуаций вытекает, что одним из направлений воспитания личности является оснащение личности широким набором «стилей-средств», которые помогут ей решать классы самых различных задач и, тем самым, шаг за шагом восходить к вершинам ее социально-психологической зрелости.

6. Роль смены социальной позиции в перестройке мотивационно-смысловой сферы у онкологических больных*

В последние годы отмечается возрастание интереса к прикладной психологии личности. Этот интерес проявляется в трех тенденциях разработки проблемы личности — методологически-теоретической, профессионально-практической и организационной. В методологически-теоретическом плане выполняются исследования, направленные на создание целостной картины представлений о природе личности [1 — 5]. В профессионально-прикладном плане наблюдается расширение исследований, посвященных вопросам изучения личности в процессе обучения производственной деятельности, в различных сферах общественной практики. Привлекается внимание и к проблеме психического здоровья личности, в сферу которой входят психодиагностика, психологическая коррекция и реабилитация психически и соматически больных [6 — 11]. И, наконец, третий, организационный, план — создание и внедрение различных психологических служб, например, службы семьи, службы школы, службы помощи личности в критических жизненных ситуациях и др. [12, 13].

Необходимость сочетания всех этих трех тенденций прикладной психологии личности отражена и в относительно новой сфере психологического обслуживания, как психокоррекция и реабилитация онкологических больных. Возникновение ее связано с успехами комплексного лечения и ранней диагностики онкологических заболеваний, в частности рака молочной железы. Достижения современной медицины в этой области привели к тому, что все большее и большее число заболевших переживает длительные сроки после начала лечения, а значительный контингент может быть отнесен к категории выздоровевших [14 — 16].

* Опубликовано совместно с Т.Ю.Мариловой (см.: Краткие комментарии)

Хирургическое удаление молочной железы, занимающее ведущее место в лечении рака этой локализации, приводит к возникновению психологических проблем, связанных с косметическими и функциональными последствиями радикальной операции [17]. Из сказанного видно, сколь актуальной является разработка представлений о пути психологической реабилитации больных раком молочной железы. Несмотря на обилие клинической и психологической литературы [18 — 22], так или иначе связанной с изучением онкологических заболеваний, подступы к созданию эффективной системы мероприятий по психологической реабилитации онкологических больных только намечаются. Одна из основных причин недостаточной разработанности этих вопросов заключается в том, что саму практику реабилитации пытаются создать, минуя этап собственно психологических механизмов реабилитации.

В настоящем исследовании использовались два момента, дающих возможность подойти к решению задачи психологической реабилитации онкологических больных. Первый заключается в изучении динамики мотивации личности на разных стадиях заболевания раком молочной железы на основе использования методов патопсихологического обследования. Второй момент включает в себя разработку представлений о природе психологической реабилитации данных больных, представлений, опирающихся на изученные закономерности изменения их мотивационной сферы.

В качестве методологической основы понимания путей коррекции и восстановления мотивационно-смысловой сферы личности выступает системно-деятельностный подход к личности [2]. В контексте последнего дифференцируются понятия «индивид» (биологический индивид), «личность» и «индивидуальность»; дается характеристика личности как системного качества индивида, приобретаемого им в ходе присвоения, общественно-исторического опыта в процессе различных видов совместной деятельности, присущих данному обществу. Предлагается следующая схема детерминации развития (и распада) личности: а) различные свойства и особенности индивида (конституция, генотип, биохимические характеристики организма, темперамент, свойства нервной системы, функциональные и органические поражения и т.п.) понимаются как «безличные» биологические предпосылки развития личности; б) социальная среда (выработанные в данном обществе социальные нормы поведения, понятия, орудия труда, ценности, социальные роли и стереотипы) — «безличные» предпосылки, источник развития личности; в) совместная деятельность и общение — движущая сила и основа развития личности.

Суть системно-деятельностного подхода к личности отражена в одном из высказываний А.Н. Леонтьева [23]: «Мы привыкли думать, что человек представляет собой центр, в котором фокусируются внешние воздействия и из которого расходятся линии его связей, его интеракций с внешним миром, что этот центр, наделенный сознанием и есть его Я. Дело, однако, обстоит вовсе не так...Многообразные деятельности субъекта пересекаются между собой и связываются в узлы объективными, общественными по своей природе отношениями, в которые он необходимо вступает.

Эти узлы, их иерархии и образуют тот таинственный «центр личности», который мы называем Я; иначе говоря, центр этот лежит не в индивиде, не за поверхностью его кожи, а в его бытии». При дальнейшем развитии этих представлений особый акцент следует поставить на том, что «центром» личности являются не сами «узлы» или иерархии деятельностей, а то, что в деятельности открывается личности в мире и побуждает ее действовать. Выбираемые субъектом социальные роли, приобретение личностного смысла, ценности и идеалы, определяющие устойчивость, направленность личности, мотивационные ориентации и смысловые установки — все эти проявления личности, формируемые в процессе деятельности, составляют ее мотивационно-смысловую сферу, совокупность согласующихся между собой или же, напротив, противоречащих друг другу мотивационно-смысловых отношений субъекта в данной социальной ситуации развития.

Главная особенность мотивационно-смысловых образований личности — это производность мотивов, личностных смыслов и смысловых установок от места человека в системе общественных отношений, от занимаемой им социальной позиции. Эта особенность природы мотивационно-смысловых образований наглядно выступила в исследовании А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца [24], посвященном восстановлению движений у бойцов после ранения во время Великой Отечественной войны. Резкие перестройки личности вплоть до потери Я вследствие резкой смены социальной позиции описаны E. Erikson [25] на примере возвратившихся с войны американских солдат, оказавшихся не в силах найти свое место в обществе в мирное время и тем самым найти свое Я. Неврозы потери личностью смысла существования, выделенные основателем логотерапии V. Frankl [26], также, как известно, возникают из-за изменения социальной позиции, например, из-за потери работы, ухода на пенсию и т.п. Указанные исследования приводят к выводу, что изменение мотивационно-смысловой сферы личности всегда производно от ее социальной позиции и той деятельности, в процессе которой возникли мотивационно-смысловые отношения к миру, к другим людям, к самому себе. Поэтому только деятельность, в том числе и деятельность общения, побуждаемая теми или иными смыслообразующими мотивами и служащая основой для эмоциональной идентификации с другими людьми, может изменить личностные ориентиры пациента. В связи с этим существенное продвижение в разработке вопросов психологической реабилитации личности произойдет, если в основу реабилитации будет положен методический принцип деятельностного опосредствования мотивационно-смысловых образований личности. Общая идея этого принципа состоит в том, что перестройка и коррекция личности осуществляется через организацию и изменения личностно-значимой деятельности [27]. Во избежание недоразумений заметим, что не стоит отождествлять собой личностно-значимую деятельность и работу, через которую часто ведется процесс трудовой реабилитации. Дело в том, что работа может и не затрагивать мотивов личности, не иметь личностного смысла. Только приобретшая личностный смысл работа психологически становится деятельностью.

Из принципа деятельностного опосредствования мотивационно-смысловых образований вытекает ряд конкретных методических приемов реабилитации — прием «опоры на сохранные смысловые установки личности», прием «включения личности в значимую деятельность», прием «демонстрации последствий поступка личности для других людей», прием «опоры на сохранные трудовые смысловые установки личности» был

использован В.Э. Реньге [28] при изучении роли личностного фактора в восстановлении трудовой деятельности больных шизофренией. На материале психологической реабилитации больных алкоголизмом К.Г. Сурновым [29] было показано, что смысловые установки больных, не изменяющиеся с помощью чисто поведенческих или вербальных методов воздействия, перестраиваются при включении больных в личностно-значимую деятельность. Однако в этих исследованиях, реализующих принцип деятельностного опосредствования мотивационно-смысловых образований, в тени остался вопрос о зависимости мотивов и установок от социальной позиции, задающей веер мотивов личности.

Исходной для данного исследования явилась гипотеза о том, что ключ к изменению мотивации онкологических больных следует искать не в соматической сфере индивида и не в процессах его самосознания, а в трансформации объективно-жизненной социальной позиции личности, в системе общественных отношений, которая определяет смену мотивов личности и преобразование ее индивидуального сознания. Из этой гипотезы вытекает подход к пониманию психологической реабилитации, рассматривающей реабилитацию как процесс перестройки социальной позиции личности, которая задается социальной ролью онкологического больного.

Подобное понимание природы личности отличается от клинической и традиционной психологической ориентаций изучения динамики личности больных раком. Работы первой ориентации, принадлежащие прежде всего психиатрам [30—32], позволили ярко описать феноменологию изменений личности при онкологических заболеваниях. И в этом сильная сторона клинических описаний, имеющих своим источником наблюдение реальных изменений личности, а не лабораторный эксперимент. Но отсюда же проистекает уязвимая сторона чисто клинической ориентации в исследовании личности, когда ограничиваются исключительно констатацией хода динамики личности, обходя лежащие за этой динамикой собственно психологические механизмы происходящих изменений. Представители же психологической ориентации, опирающиеся на модернизированные варианты психоанализа [33, 34], предлагают для объяснения динамики личности описания картины осознания ее конфликтов и средств психологической защиты.

И для психиатров, и для идущих в своем анализе от медицины клинических психологов реальные детерминанты мотивации личности онкологических больных остаются скрытыми. Совершенно иное видение механизмов смены

мотивов у онкологических больных и природы психологической реабилитации возникает, когда фундаментом исследования, его конкретно-научной методологии является системно-деятельностный подход к личности.

Нами предпринята попытка раскрыть зависимость изменения мотивации от социальной позиции личности на дооперационном, послеоперационном и отдаленном катамнестическом периоде заболевания онкологических больных.

В нашем исследовании с помощью методик прямого и опосредованного изучения мотивации личности* у 125 больных раком молочной железы было установлено, что смена социальной позиции лежит в основе перестройки мотивов и соответственно видов ведущей деятельности этих больных. Так, на диагностическом этапе уже сам факт обращения к онкологу вырывает личность из системы сложившихся межличностных отношений и приводит к появлению объектной социальной позиции «онкологического больного». Зачастую эта позиция психологически выступает для больного как позиция «смертника», обреченного, поскольку понятие «рак» в популяции нередко ассоциируется с представлением о неминуемой смерти. Социальная позиция онкологического больного приводит к актуализации такого доминирующего смыслообразующего мотива, как мотив подготовки к смерти. Основной смыслообразующий мотив, определяясь страхом смерти, побуждает к деятельности, придавая ей особый личностный смысл, оттесняет существовавшие ранее ведущие мотивы. У ряда больных при этом возникает поведение по завершению личных дел, благоустройству детей. В эту деятельность вовлекаются знакомые, родственники, друзья больных. В случае, если эта деятельность наталкивается на препятствия (желание кого-либо из близких доказать ненужность подобных попыток), то личностный смысл от этого не меняется. Напротив, возникает лишь негативная эмоция с тенденцией к разрыву отношений с близкими. Этот момент необходимо учитывать при проведении психокоррекционных мероприятий на диагностическом этапе. Личностные смыслы больного на данном этапе не могут быть изменены

---

* Использовались следующие методики: клиническая беседа, модифицированные варианты методик незаконченных предложений и самооценки, наблюдения за поведением больных в клинике, беседы с родственниками.

чисто вербальными способами, не поддаются воздействию рациональной психокоррекции.

Более благоприятная почва для психокорреционной работы закладывается тогда, когда стационирование больного в клинику и его встречи с излеченными людьми начинают расшатывать позицию «смертника».

В первые дни поступления в онкологическую клинику у больных отмечается некоторое улучшение психического статуса, вызванное определенностью своего положения, надеждой на успех лечения. Находясь в клинике, больные наблюдают не умирающих, а излеченных больных. Они беседуют с оперированными женщинами (специально приглашенными с этой целью психологом), которые уже пользуются хорошо изготовленными протезами молочной железы. Психологи на сеансах психокоррекции организуют встречи и беседы больных, готовящихся к операции, с больными, оперированными несколько лет назад. Последние под руководством психолога охотно рассказывают вновь поступившим больным о своем восстановительном периоде болезни. В результате комплекса психокоррекционных мероприятий у больных изменяется отношение к заболеванию, появляется осознание себя человеком, способным выжить. Таким образом закладывается основа к смене социальной позиции «смертника». Ведущим смыслообразующим мотивом становится мотив выживания, который побуждает ведущую деятельность по сохранению здоровья. При этом эмоциональное состояние больного значительно улучшается.

В послеоперационном периоде вновь изменяется социальная позиция личности. Происходит некоторая дезактуализация мотива выживания, поскольку реальная угроза смерти миновала. Страх смерти, доминировавший на диагностическом этапе, трансфомировавшийся в надежду на благополучный исход операции в предоперационном периоде, практически исчезает после операции. В то же время после нее у больных наступает реальное осознание последствий калечащей операции (косметический дефект). Появляется новое чувство, ранее только предполагавшееся, но окончательно не осознававшееся больными — чувство собственной неполноценности, ущербности, потери женственности, утрата социального «статуса жены». Формируется новая объективная позиция — позиция социальной неполноценности. На фоне послеоперационной астении

эта позиции нередко приводит к появлению у больных реактивной депрессии разной степени выраженности. В психическом состоянии главенствующими становятся тревога, депрессия, чувство безнадежности, отчаяния.

С нашей точки зрения, в дооперационном периоде удаление молочной железы имело в структуре деятельности больных, побуждаемой мотивом выживания, смысл неизбежного средства сохранения жизни. В послеоперационном периоде возникающая новая позиция социальной неполноценности привела к появлению личностного смысла последствий операции как барьера, непреодолимой преграды, стоящей на пути восстановления социального «статуса жены», «статуса женщины», что и выступило в индивидуальном сознании в виде тяжелых субъективных переживаний, депрессии и т.п.

Необходимо отметить, что в послеоперационном периоде, несмотря на психокоррекционные мероприятия, направленные на осознание больными того, что потеря молочной железы не исключает женственности, показатели депрессии и тревоги не снижаются. Тем не менее коррекционные мероприятия на этом этапе уже становятся первой ступенью реабилитации больных. Только с помощью психологической коррекции, направленной на изменение отношения больных к заболеванию и его последствиям, через осознание того, что потеря молочной железы не изменяет социальной роли, мы можем подойти ко второму этапу восстановительных мероприятий — изменению социальной позиции личности.

Для изменения социальной позиции необходимо ее вовлечь в ту или иную значимую для нее деятельность, которая бы дала возможность ей перейти на новую социальную позицию — позицию социальной адаптации. В свою очередь последняя приводит к актуализации мотива социальной выживаемости. Необходимым условием появления нового мотива деятельности на послеоперационном этапе (и в этом особенность его «зарождения») является обостренное сознание больными своего дефекта. Только на пике такой кризисной ситуации, как заболевание раком, при мыслях больных об их «социальной неполноценности», на депрессивном фоне и при астенической симптоматике, обусловленной хирургическим вмешательством, у них возникает мотив «социальной выживаемости».

Этот мотив является побудителем деятельности, кото-

рая после операции направлена на компенсацию своего физического дефекта и лишь на отдаленных этапах восстановительных мероприятий обусловливает характер социальной адаптации личности. Смысл этой деятельности состоит в том, чтобы утвердить себя как личность в новой социальной роли. И, наконец, в отдаленный после операции период позиция социальной адаптации оконкречивается в тех или иных выбираемых личностью социальных ролях, выполнение которых подчиняется мотиву самоутверждения, например, самоутверждение себя в работе, общественной жизни и т.п. Характерной чертой этой новой деятельности является ее опосредованный характер, зависящий от ближайшего социального окружения. Чем более неадакватным, отрицательным по отношению к больным становится отношение этого окружения, тем более гипертрофированный характер принимает деятельность больных.

Таким образом, только в результате включения больного в значимую для него деятельность (опосредованную положительным влиянием ближайшего социального окружения) возможны изменение его самосознания и перестройка мотивационно-смысловой сферы. В результате этого на отдаленных этапах заболевания трансформируется само понятие «онкологический больной», которое уже не ассоциируется больным с угрозой жизни.

У больных катамнестического периода соотношение болезнь — здоровье заменяется соотношением болезнь — ее социальные последствия и проблемы. Подобная замена приводит к появлению феномена «социальной ипохондрии». Как ее следствие у больных в отдаленные сроки лечения актуализируется значимость межличностных отношений, поскольку осознание и переживание болезни, своего физического дефекта происходят опосредованно через отношение к ним окружающих. Больная будет чувствовать себя здоровой настолько, насколько здоровой ее будут считать окружающие. Больным на этом этапе уже недостаточно одного соматического здоровья (как было ранее), им необходимо «социальное выживание».

Обследование больных в катамнезе показало постепенное восстановление их социального статуса, сохранение и актуализацию у них трудовой установки, во многом зависящей от отношения к ним со стороны ближайшего социального окружения. Психокоррекция на этом этапе должна быть направлена на профилактику возможных психо-

генных реакций. Она обязательно должна включать в себя и работу с ближайшим социальным окружением.

Так выглядит зависимость динамики мотивов личности от смены социальной позиции у больных раком молочной железы.

Важно также подчеркнуть, что флюктуация индивидуального сознания больных, их субъективных переживаний оказывается производной как от социальной позиции личности, так и от задаваемых этой социальной ролью ведущих мотивов деятельности. Таким образом раскрывается совершенно особый тип детерминации личности. Ни физический дефект или те или иные соматические изменения сами по себе, как это порой считают представители клинической ориентации, ни сами по себе процессы осознания этого дефекта, как полагают некоторые психологи, не обусловливают мотивацию онкологических больных.

Реальной основой детерминации мотивации личности оказывается социальная позиция и обусловленная этой позицией деятельность.

Выделенная закономерность в будущем может быть использована для целенаправленной разработки приема смены социальной позиции личности. Этот прием, как и другие приемы психологической коррекции, вытекающие из общего методического принципа деятельностного опосредствования мотивационно-смысловой сферы личности, пополняет арсенал методик в появляющейся сфере психологического обслуживания — службе прикладной психологии в онкологической клинике.

1. *Анцыферова Л.И.* — В кн.: Проблемы психологии личности. М., 1982, с. 140.

2. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.

3. *Кон И.С.* В поисках себя: личность и ее самосознание. М., 1984.

4. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

5. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.

6. *Александровский Ю.А.* Состояние психической дезадаптации и их компенсация. М., 1976.

7. *Зейгарник Б.В., Братусь Б.С.* Очерки по психологии аномального развития личности. М., 1980.

8. *Кабанов М.М.* Реабилитация психически больных. Л., 1978.

9. *Кабанов М.М., Личко А.С., Смирнов В.М.* Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983.

10. *Карвасарский Б.Д.* Медицинская психология. Л., 1982.

11. *Цветкова Л.С.* Нейропсихологическая реабилитация больных. М., 1985.

12. *Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А., Бориельсон Л.Л.* — Вопр. психол., 1981, №6, с. 91 — 102.

13. *Бодалев А.А., Обозов Н.Н., Столин В.В.* — Психолог. журн., 1981, т. 2, №4, с. 91 — 99.

14. *Le M.G.* — Lancet, 1984, vol. 2, p. 922.

15. *Блохин Н.Н.* Деонтология в онкологии. М., 1977.

16. *Герасименко В.Н.* Реабилитация онкологических больных. М., 1977.

17. *Марилова Т.Ю.* Особенности мотивационной сферы у онкологических больных: (рак молочной железы). Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1984.

18. *Romsdahl M.M.* — Cancer Bull., 1983, vol. 35, p. 51 — 52.

19. *Greer S.* — Brit. J. Psychiat., 1983, vol. 143, p. 535 — 543.

20. *Sklar L.S., Anisman H.* — Psychol. Bul., 1981, vol. 89, p. 369 — 406.

21. *Stavraky K.M.* et al. — J. psychosom. Res., 1968, vol. 12, p. 251—259.

22. *Wirsching M., Stierlin H., Hoffmann F.* et al. — Ibid., 1982, vol. 26, p. 1 — 10.

23. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — 2-е изд. М., 1977.

24. *Леонтьев А.Н., Запорожец А.В.* Восстановление движения. М., 1945.

25. *Erikson E.H.* Identity gouth, and Grisis. New York, 1968.

26. *Frankl V.E.* The Doctor and the Soul. Harmondsworth, 1973.

27. *Асмолов А.Г.* Деятельность и установка. М., 1979.

28. *Реньге В.Э.* Роль личностного фактора в восстановлении трудовой деятельности больных шизофренией. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1978.

29. *Сурнов К.Г.* Изменение установок личности при алкоголизме. Автореф. дис. канд. мед. наук. М., 1982.

30. *Попова М.С.* Психические нарушения у больных, оперированных по поводу злокачественного новообразования гортани. Автореф. дис. докт. мед. наук. М., 1975.

31. *Скворцов К.П.* — В кн.: Соматопсихические расстройства. М., 1946, с. 16 — 23.

32. *Ромасенко В.А., Скворцов К.А.* Нервно-психические нарушения при раке. М., 1961.

33. *Renneker R., Cutler M.* — J.A.M.A., 1952, vol. 148, p. 833 — 838.

34. *Bacon C.L., Renneker R., Cutler M.* — Psychosom. Med., 1952, vol. 14, p. 453 — 460.

7. Культурно-историческая концепция и возможности использования невербальной коммуникации в восстановительном воспитании личности*

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, А.Р. Лурии и А.Н. Леонтьева составляет фундамент историко-эволюционного подхода в психологии. Ее суть заключается в том, что развитие мира человека рассматривается органично вписанным в культуру, способом существования которой является эволюция различных форм общественно-исторической деятельности. И какими бы дорогами ни шли в своих поисках Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев, к каким бы конкретным объектам изучения они ни обращались, эта концепция пронизывала любые их исследования.

Сказанное полностью относится к разным этапам творческого пути А.Р. Лурии. Занимался ли он изучением природы человеческих конфликтов, нейропсихологией, нейролингвистикой или анализом исторического развития познавательных процессов, он оставался верен исходной историко-культурной методологической установке. Не случайно поэтому то, что в большинстве исследований А.Р. Лурия неизменно обращается к разработке проблем природы общения, роли речи и общения в становлении высших психических форм поведения личности. Ведь процесс общения это тот магический кристалл, через который с особой очевидностью просматривается историко-эволюционное происхождение личности человека.

В данной работе мы ставим перед собой задачу с позиции культурно-исторической концепции проанализиро-

* Опубликовано совместно с Е. И. Фейгенберг (см.: Краткие комментарии)

вать возможности использования невербального общения в процессе восстановительного воспитания личности при афазии. При решении этой задачи встает ряд взаимодополняющих вопросов: чем вызвано обращение к невербальной коммуникации как возможному средству восстановительного воспитания при речевых дефектах? Может ли изучение соотношения невербальной и вербальной коммуникации пролить свет на понимание природы первой из них? Что передает личность через каналы невербальной коммуникации? И наконец, почему невербальную коммуникацию мы связываем с таким разделом прикладной психологии личности, как восстановительное воспитание?

Начнем с ответа на последний из поставленных вопросов. Термин «восстановительное воспитание» впервые появился в цикле классических исследований А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца, посвященных восстановлению движений у раненых бойцов [14]. В этих исследованиях было показано, например, что восстановление пораженной руки происходит при условии перестройки личностных установок больного, то есть перестройки, зависящей от того смысла, который имеет для больного выполняемая деятельность [13; 99].

Позднее в контексте деятельностного подхода были накоплены факты,которые привели к пониманию различной природы обучения и воспитания, а также к выявлению общего принципа воспитания и коррекции личности. Психологическим объектом воспитания является личность как мотивационно-смысловая система. Сдвиг смысловых установок всегда опосредствован изменением деятельности субъекта. Отсюда и следует основная идея общего методического принципа опосредствования смысловых образований личности. Она состоит в том, что для перестройки и коррекции мотивационно-смысловых образований личности необходимо выйти за их пределы и изменить личностно-значимые деятельности, порождающие эти образования. Из подобного понимания психологической природы воспитания вытекает и то, что перерождение личности всегда идет через изменение деятельности, в том числе и деятельности общения, и не может осуществляться посредством таких воздействий чисто рационального вербального характера, которые, по выражению А.Н. Леонтьева, несут «равнодушные» значения [2],[4].

Очерченное понимание психологической природы вос-

питания личности и общего методического приема воспитания закладывает основы для выделения специальной области прикладной психологии личности — психологии востановительного воспитания. В клинической практике необходимо сочетать восстановительное обучение и восстановительное воспитание.

В отечественной нейропсихологии, основателем которой является А.Р. Лурия, создана целостная концепция восстановительного обучения и реабилитации больных с локальными поражениями мозга [12],[20]. В русле этой концепции разработана система принципов восстановительного обучения, намечены пути создания приемов и техник восстановительного воспитания личности. «Восстановительное обучение строится на основе создания новых функциональных систем на базе сохранных афферентаций. Использование сохранных анализаторов в качестве опоры при обучении является еще одним важнейшим принципом восстановительного обучения» [19;23]. В прикладной психологии восстановительного воспитания процесс реабилитации больных аналогичным образом рассматривается как трансформация мотивационно-смысловых образований личности. В качестве конкретных приемов восстановительного воспитания выделяются: опора на сохранные смысловые установки личности, включение личности в значимую деятельность, демонстрация последствий поступка личности для референтной группы [4],[5].

Особого внимания при изучении возможностей невербальной коммуникации в процессе восстановительного воспитания заслуживает прием опоры на сохранные смысловые установки личности. Дело заключается в том, что смысловые установки личности, как это отмечается в исследованиях А.В. Запорожца и А.Н. Леонтьева, непосредственно выражаются в позно-тонических, мимических, интонационных проявлениях поведения и общения человека, то есть тех проявлениях, которые выделяются в особую область изучения невербальной коммуникации — *кинесику*.

Разным аспектам кинесики посвящено множество публикаций, часто фигурирующих под названием body language (язык тела, см. [21]). В 1986 г. было опубликовано первое отечественное монографическое исследование невербального поведения [12]. Приходится признать, что при всем богатстве эмпирического материала и целого ряда оригинальных методических приемов изучения невер-

бальной коммуникации в этой сфере исследования явно преобладает феноменографический подход. Изучение невербальной коммуникации оказывается как бы государством в государстве, оно не соотносится с той или иной общепсихологической теорией. Вследствие этого несмотря на обилие фактов, полученных прежде всего в зарубежной социальной психологии, этологии и кросс-культурных исследованиях общения, ответы на вопросы о природе, функциях невербальной коммуникации остаются довольно неопределенными. Картина изучения невербальной коммуникации осложняется еще и тем, что в ней господствует своеобразный *лингвоцентризм — описание закономерностей невербального общения по образу и подобию речевого общения* [21].

Иной ракурс открывается при изучении невербальной коммуникации в русле деятельного подхода. А.Н. Леонтьев и А.В. Запорожец обратили внимание на то, что в позах человека, его походке выражается личностная установка субъекта, его уникальный смысловой опыт. Иллюстрируя представления о «внутренней моторике» как выражении смыслового опыта личности, А.В. Запорожец обращается к исследованиям смысловой стороны детской моторики, проведенным О.В. Протопоповой под руководством Л.С. Выготского. Разрабатывая методики коррекции нарушений личности дефективного ребенка через набор моторных упражнений, она «пришла к заключению, что некоторые из внешних свойств детской моторики являют собой знаки, или, вернее сказать, признаки, ее внутреннего смыслового содержания. В качестве таких признаков смыслового содержания пространственно-геометрические и динамические особенности движений выступают не сами по себе, а будучи соотнесены с системой координат, связывающих субъекта с объектом, с целью его деятельности» [10; 218-219]. Из этого исследования вытекает, что позно-тонические компоненты как бы реализуют позицию ребенка, его смысловое отношение к окружающему. Так, например, когда малыш не уверен в детском коллективе, его движения сосредоточены в одной плоскости, лицо всегда обращено к членам группы за поддержкой или порицанием.

«Особый интерес представляют данные О.В. Протопоповой о роли специальных двигательных упражнений в психоортопедии, в воспитании личности больного ребенка,

в перестройке его неадекватных, дефектных отношений к окружающему» [10; 226-227].

Сходные идеи о связи личности и позно-тонических движений были высказаны А. Валлоном. Л.И. Анцыферова, рассказывая о его взглядах, пишет: «В специфике поз, в динамике их смены отчетливо проявляются психодинамические характеристики и личностные свойства человека. Достаточно вспомнить позу человека, испытывающего напряжение в социальных ситуациях: охватывая себя руками, прижимая их к телу, он как бы отгораживается ими от других, а ноги прячет под стул... В этих установках отчетливо выражается эмоционально-аффективное отношение личности к событиям» [1; 155]. Между тем именно позно-тонические, мимические и жестовые проявления смысловых установок личности, то есть вся «внутренняя моторика» служит тем «зримым» языком, посредством которого происходит невербальная коммуникация. Рассмотрение невербальной коммуникации в контексте историко-эволюционной деятельности концепции личности [3] позволяет, во-первых, ответить на вопрос о том, что, какое содержание передается через невербальную коммуникацию; во-вторых, обратиться с учетом представлений о природе невербальной коммуникации к анализу возможностей ее использования в восстановительном воспитании.

Невербальная коммуникация является преимущественно выражением смысловой сферы личности. Она представляет собой непосредственный канал передачи личностных смыслов. Развиваемое нами понимание невербальной коммуникации позволяет объяснить безуспешность многочисленных попыток создания кода словаря, дискретного алфавита языка невербальной коммуникации, спровоцированных лингвоцентрической установкой. Невозможность воплощения симультанных динамических смысловых систем личности в дискретных равнодушных значениях заранее обрекает на неудачу любые поиски дискретных формализованных словарей жестов и телодвижений.

Положение о том, что невербальная коммуникация выражает в поведении смысловые установки, позволяет обратиться к различным наработанным в истории культуры смыслотехникам, в том числе приемам понимания других людей путем наблюдения за позно-тоническими проявлениями человека.

Знакомство с рядом феноменов в истории культуры на-

талкивает на мысль о том, что *невербальные проявления смысловых установок выполняют компенсаторную функцию при нарушении речевого общения*. Так, при переходе от немого к звуковому кино многие режиссеры и теоретики кино (например В. Пудовкин и Л. Кулешов) отмечали, что за счет выигрыша в озвучании, вокализации произошел проигрыш в передаче метафорического мироощущения (см. об этом [11]; [17]; [18]. В частности, В. Пудовкин любил повторять страстные слова французского теоретика кино Деллюка: «Какой это ничтожный отрывок воспоминаний — звук. Наши глаза лучше охватывают психологию и жизнь; движение лучше говорит чем звук; одна поза стоит больше всех завываний трагиков и вымученных баритонов» (цит. по [18; 171]). В своей практике В. Пудовкин даже ввел запрет на движения, пытаясь найти наиболее выразительные позы для актеров. При работе над фильмом «Мать» произошел следующий эпизод: «...режиссер запретил актрисе производить какие бы то ни было движения. Ему нужно было, чтобы актерское переживание выражалось в лице, в глазах, в неподвижном теле... Режиссер не ошибся — внутренняя жизнь не умирала, несмотря на полную неподвижность тела... Пудовкин «разрешил» исполнительнице один жест — только один, очень скупой... И тогда, по словам Пудовкина, случилось чудо: вся сила пережитого чувства выливалась через эту беспомощную, по-детски протестующую руку» [18; 176].

В современном искусстве сегодня, пожалуй, два вида деятельности строятся с наибольшей опорой на несущую личностный смысл невербальную коммуникацию — пантомима и балет. В целом же звуковой кинематограф закрыл пути метафорическому кинематографу, кинематографу немого кино. Но как в драматической борьбе немого и звукового кино, так и в соотношении вербальной и невербальной коммуникации выигрыш коммуникации на уровне значений оборачивается порой проигрышем коммуникации на уровне смыслов. А не следует ли из подобного соотношения вербальной и невербальной коммуникации, что при нарушении речевого общения удастся проделать обратный ход и через опору на сохранные смысловые установки сделать первые шаги на пути восстановления общества?

В этом смысле афазия представляет собой уникальный объект как для изучения соотношения вербальной и невер-

бальной коммуникации в общепсихологическом плане, так и для разработки прикладной психологии восстановительного воспитания личности в нейропсихологическом плане. Эмпирические данные о степени сохранности невербальной коммуникации при афазии и о мозговой локализации невербальной коммуникации при афазии весьма ограничены. Более того, эти данные порой не согласуются друг с другом. Так, предполагается, что исследования афазии у глухих лиц могут дать представление о мозговой локализации, связанной с протеканием жестовой речи: «в некоторых случаях наблюдается отсутствие общих двигательных нарушений, или апраксии, при наличии собственно жестовых нарушений. Последний факт позволяет сделать вывод о том, что жестовая афазия должна считаться чисто языковым нарушением, а не двигательным расстройством» [6; 115]. При изучении невербальной коммуникации всегда следует помнить точное разграничение, введенное С. Волконским, автором незаслуженно забытого руководства по семиотике сценического воспитания жеста по Дельсарту «Выразительный человек». С. Волконский писал: «Нас интересует только мимика. Нас не занимает то движение, которому человек поручает *заменить* слово: не тот жест интересен, которым человек показывает, что он хочет спать, а тот, который выдает его сонливость. Цицерон различал в жесте demonstratio и significatio. Мы будем говорить о втором» [7; 61]. При изучении мозговой локализации жестовой афазии, как и в целом жестовой речи у глухонемых, имеется в виду именно жест, которому человек поручил заменить слово и который сконструирован по образу речи языка.

Распространенный в ряде клинических исследований невербальной коммуникации лингвоцентризм приводит к поиску прямых связей между нарушениями речи и невербального общения. Так, еще Г. Хэд (1927) видел причину ослабления способности к передаче жестов и к пониманию пантомимы в общем нарушении символической активности. Идея Г.Хэда как бы получает свое подтверждение на материале изучения жестовой афазии у глухих. Однако Н. Варней [27] установил, что нарушения при восприятии пантомимы всегда наблюдаются при алексии, но алексия далеко не всегда связана с расстройствами опознания пантомимы. Из исследований, подобных работе И.Варней, вытекает, по мнению Л. Роти [23], что нарушения речи и

нарушения опознания пантомимы представляют собой различные феномены, хотя и могут коррелировать друг с другом.

Не укладывающиеся в представления о речевой природе невербальной коммуникации факты могут быть рассмотрены в контексте деятельности подхода к анализу общения. С позиций этого подхода в принципе не может существовать прямой связи между нарушениями речи и невербального общения, так как с помощью последнего в поведении человека выражаются его смысловые установки: через речь же передаются прежде всего значения (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец). Весьма показателен в этом плане приводимый Т. Шибутани факт, что гораздо легче установить личные взаимоотношения с больными, страдающими афазией, чем с теми, кто страдает болезнью Паркинсона: у последних нарушается именно позно-тоническая и мимическая невербальная коммуникация, выражающая личностно-смысловые отношения человека и обеспечивающая понимание мотивов и намерений личности; «Одним из симптомов болезни Паркинсона является масковидное лицо, у больных отсутствует способность к голосовым модуляциям во время речи. Поскольку, однако, познавательные процессы не затронуты, больные могут разговаривать и легко вступать в коммуникации. Но госпитальный персонал часто сообщает о чувстве неуверенности: хотя сообщения могут быть понятными, нет способа проверить индивидуальные предпочтения собеседника. Эти больные могут быть противопоставлены тем, кто страдает афазией... Оказывается, легче установить личные взаимоотношения с теми, для кого символическая коммуникация затруднена или вовсе невозможна, чем с тем, кто страдает болезнью Паркинсона. Важность этих утонченных жестов проявляется также и в том, что люди предпочитают избрать для обсуждения темы, которой они стыдятся, темноту, и не хотят решить важные вопросы при недостаточном освещении» [22; 138-139]. Этот пример дает возможность предположить, что невербальная коммуникация при дефектах речи в ряде случаев может выполнять компенсаторную функцию и тем самым служить опорой при восстановлении способности к общению. В связи с этим уместно вспомнить мысль А.Р.Лурии о необходимости разработки приемов овладения подтекстом, который и передает смысл. «...Анализ способов передачи смысловой организации сообщения

значительно больше, чем в лингвистике, разработан в теории художественного действия и особенно — теории режиссуры... Процесс овладения приемами выражения подтекста (или смысла), разработанный [К.С. Станиславским и М.С. Кнебелем] и начинающийся с работы на чисто семантическом уровне (вживание в характер действующего лица, в возможные формы его действий в конкретных ситуациях) и лишь значительно позже переходящий к речевому тексту (который таким образом обогащается смысловым содержанием), представляет собой важнейший и далеко еще недостаточно осмысленный опыт» [15; 30].

Задача изучения этого опыта, парадоксальной логики движения восстановительного воспитания по формуле «от подтекста — к тексту» может быть в значительной степени решена при использовании невербальной коммуникации в процессе восстановления общения. Богатейшая смыслотехника, направленная в разных культурах, в частности, техника внеязыковой культуры дзэн, техника умения управлять сознанием без обращения к языковым средствам ждут своего понимания в культурно-историческом контексте разрабатываемой прикладной психологии восстановительного воспитания. Культурно-историческая психология заставляет по иному взглянуть на подобного рода техники. «Мастера, владеющие на основе дзэн искусством фехтования, самозабвенно демонстрируя свое мастерство, не могут объяснить, как они достигают этого совершенства. Однако сама реальность, известные шедевры, созданные мастерами Японии с опорой на идеи дзэн, показали, что главное — в той побудительной силе, которая концентрирует человеческую энергию на каком-то орудии деятельности — клинке, скребке, молотке, кисти и т.д.» [16; 150]. Корни использования смыслотехнических приемов воспитания личности, однако, следует искать не столько в мистической побудительной внутренней энергии, сколько в кисти, жесте, позе, мимике, через овладение которыми человек овладевает самим собой. Именно в них как в психологических орудиях и знаках культуры корень формирования высших психических функций и самостроительства личности.

Тщательный анализ в русле культурно-исторической психологии приемов и техник невербальной коммуникации, являющейся зримым языком передачи личностных смыслов, открывает широкие возможности как для понимания мира индивидуальности личности в целом, так и для

построения смыслотехники — прикладной психологии восстановительного воспитания личности.

1. *Анцыферова Л.И.* Проблема психотонической активности и научное наследие Анри Валлона // Психол. журн. 1981. т. 2. №1. С. 154 — 159.
2. *Асмолов А.Г.* Деятельность и установка. — М., 1979.
3. *Асмолов А.Г.* Психология личности. — М., 1990.
4. *Асмолов А.Г.* и др. О некоторых перспективах исследования смысловых ловых образований личности // Вопр. психол. 1979. №4. С. 35 — 46.
5. *Асмолов А.Г., Марилова Т.Ю.* Роль смены социальной позиции в перестройке мотивационно-смысловой сферы у онкологических больных. // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1985. Вып. 12. С. 1846 — 1851.
6. *Бонвиллиан Дж., Нельсон К.Э., Чароу В.А.* Язык и языковые способности у глухих детей и детей с нормальным слухом // Психолингвистика / Под общ. ред. А.М. Шахнаровича. — М., 1984. С. 103 — 142.
7. *Волконский С.* Выразительный человек. Сценическое воспитание жеста (по Дельстарту). СПб., 1913.
8. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т.2. — М., 1982.
9. *Запорожец А.В.* Развитие произвольных движений. — М., 1960.
10. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2. — М., 1986.
11. *Козлов Л.К.* Изображение и образ. — М., 1980.
12. *Лабунская В.А.* Невербальное поведение. Ростов, 1986.
13. *Леонтьев А.Н.* Психологическое исследование движений после ранения руки // Психология. Движение и деятельность: Ученые записки МГУ. Вып. 90. — М., 1945. С. 91 — 100.
14. *Леонтьев А.Н., Запорожец А.Н.* Восстановление движения. — М., 1945.
15. *Лурия А.Р.* Основные проблемы нейролингвистики. — М., 1975.
16. *Пронников В.А., Ладанов И.Д.* Японцы. Этнографические очерки. — М., 1983.
17. *Разлогов К.Э.* Искусство экрана: проблемы выразительности. — М., 1982.
18. *Селезнева Т.Ф.* Киномысль 1920-х годов. — Л., 1972.
19. *Цветкова Л.С.* Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга. — М., 1972.
20. *Цветкова Л.С.* Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. — М., 1985.
21. *Фейгенберг Е.И., Асмолов А.Г.* Некоторые аспекты исследования невербальной коммуникации: за порогом рациональности // Психол. журн. 1989. №6.
22. *Шибутани Т.* Социальная психология. — М., 1972.
23. *Rothi L.J., Mack L., Heilman K.M.* Pantomime agnosia // J. of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry. 1986. V. 49. P. 451 — 454.
24. *Varney N.R.* Pantomime recognition defect in aphasia: Implications for the concept of asymbolia // Brain Language. 1982. V. 15. P. 32 — 39.

ПСИХОПЕДАГОГ

Раздел V

Мир образования

1. Образование в России: шок от настоящего

«Если признать существование только нашего злого и больного времени, в котором прошлое и будущее разорваны, то нельзя было бы признать и опознать существование подлинной, реальной исторической действительности... которая свершалась бы во времени, несущем жизнь, а не смерть».

Николай Бердяев

«Я предлагаю термин «футуршок» — шок от столкновения с будущим — для описания губительного потрясения и растерянности, вызываемых в людях чрезмерно большими переменами, происходящими за слишком короткое время»

Олвин Тоффлер

Я всегда испытывал чувство белой зависти к Олвину Тоффлеру. Он описал шок от реальности, которой еще нет. Он описал шок от будущего.

На долю России за слишком короткие пять лет выпало такое переживание стремительно происходящих с людьми перемен, что я вправе назвать его шоком от настоящего. Будучи не сторонним наблюдателем, а непосредственным участником происходивших событий, я уверен, что опыт страдания, перенесенного Россией в настоящем, как и опыт переделки образования в дни краха советской империи, весьма ценен для стран, которым еще только предстоит испытать шок будущего. С 1988 года вместе со своими коллегами я — полуосознанно, а затем все более понимая смысл наших действий — начал проведение широкомасштабного социокультурного эксперимента, исходные основания которого точнее определяются словом «мечта», чем словом «гипотеза». Это мечта основана на идее, близкой по духу и культурно-исторической традиции известного психолога Л.С.Выготского о том, что *образование ведет за собой развитие общества.* И мечта эта заключается в

рождении такой системы образования, которая помогла бы людям пережить шок от настоящего и перейти от образа сознания, присущего тоталитарной культуре полезности, к образу сознания, характерного для свободной культуры достоинства.

Моисей водил народ израильский по пустыне сорок лет, чтобы освободить народ от самой устойчивой формы рабства — рабства внутреннего. Динамика происходящих в России событий свидетельствует, что в России сегодня решаются вопросы о том, распадется ли связь между поколениями, произойдет ли утрата групповой идентичности как грозная предтеча югославского синдрома, накроет ли сознание людей тень российского национал-фашизма и мусульманского фундаментализма. На фоне подобных экзистенциальных вопросов я и попытаюсь несколькими штрихами обрисовать сценарий, своего рода программу развития образования в ситуации шока от настоящего.

Почему именно образованию отвожу я центральную роль в процессе изменения российского менталитета. Да потому, что именно в образовании осуществляется масштабный процесс развития личности. Даже краткая статистическая справка о том, сколько людей задействовано в сфере образования, красноречиво свидетельствует о большом социальном весе образования в жизни России.

Так, в Российской Федерации в 1992-1993 гг. функционируют 82,2 тысячи дошкольных учреждений. В этих учреждениях воспитываются 7,3 миллиона детей.

В системе общего образования насчитывается 17,1 тысячи учреждений начального образования: 14,3 тысячи учреждений основного общего образования: 33,9 среднего (полного) общего образования. В этих учреждениях обучаются, соответственно, 7623,7 — 10154,9 — 1866,0 тысяч учащихся. Именно в России — 65 тысяч 300 школ, в которых учатся 19644,6 миллиона учащихся.

В общеобразовательных учреждениях России работает 1531 тысяча учителей.

В 4,3 тысячи профессиональных училищах насчитывается около 2 миллионов учащихся.

В педагогическом образовании — 352 педагогических училища и колледжей. 103 педагогических института, 102 института повышения квалификации.

Приведенные факты говорят сами за себя. И школьники, и учителя как бы участники единого социокультурного

процесса трансформации общества через образование. В этом процессе могут быть достаточно условно выделены три следующие действия.

Действие 1-е. Особенности сознания в культуре полезности, или то, что сопротивляется социальным изменениям

Любые реформы образования, если они безразличны к переменам, происходящим в социальной жизни и сознании людей, сводятся в итоге к чисто косметическим усовершенствованиям, переборам педагогических методик и технологий. Сознание «гомо советикус» было выплавлено в Культуре Полезности и обладало рядом характерных особенностей — *рациональной картиной мира, формируемой всезнающим, всевидящим, непогрешимым Центром управления государственной жизнью; наличием образа врага*, оправдывающим монополию на истину Центра управления и сводящим картину мира к простым оппозициям «свои — чужие», «враги — друзья», «черное — белое» и т.п.: страхом перед неопределенностью и бегством от личностного выбора в критических ситуациях.

В сфере идеологии подобное сознание подкреплялось идеалом коммунистического рая и однозначным знанием ответов на вопросы «что было?», «что есть?», «что будет?» Эта идеология как специфическая форма коммунистической религии пронизывала любые стороны жизни советского государства, в том числе и прежде всего — область образования. По каждому предмету в школе был один учебник и одна программа. По каждому предмету, тем самым, был раньше и только один автор. Такого рода ситуация распространялась на все учебники. Особо жестко централизованный контроль за содержанием учебников распространялся на дисциплины общественного цикла, прежде всего на учебники по истории. Для этих учебников был характерен так называемый классовый подход, разкое деление современного мира на «капиталистический» и «социалистический» лагери. Через эту призму и интерпретировались исторические события различных эпох.

Естественно, что подобная ситуация исключала в стране любое инакомыслие, любое возмущение спокойствия.

Учителя-новаторы вплоть до конца восьмидесятых подвергались социальной анафеме.

Образ врага также тщательно культивировался средст-

вами массовой информации. Так, например, в выходившем в 30-е годы журнале «Еж» была рубрика «Законы врага», посредством умело подобранного вербально-зрительного ряда внушающего пионерам, как опознать скаутов.

Стоит сопоставить коммунистическую рациональную модель мира с религиозными картинами мира, и рельефно выступает одни из общих их черт — наличие готовых ответов на все вопросы в том числе на вопрос, ради чего жить. Как это ни парадоксально, но и эти крайности сходятся — атеистическая сциентистская картина мира, формируемая государственным образованием в России, и фундаменталистская религиозная картина мира обладают ответами на все вопросы. Обе картины мира конечны. Отсюда при возникновении социальных катаклизмов, когда общество выбрасывает из царства типовых ситуаций, неопределенность становится источником возникновения массовых социальных неврозов.

Следует специально подчеркнуть, что образование в Советском Союзе выполняло, как и фундаменталистская религия, психотерапевтическую функцию снятия любой неопределенности. Свято место пусто не бывает. В ситуации, когда в России произошел отказ от коммунистической идеологии, первыми претендентами на ментальную власть становятся — вследствие схожести коммунистической и религиозной картин мира — русский национал-фашизм и мусульманский фундаментализм. Обе идеологии, сколь бы семантически они не отличались друг от друга, готовы преподнести ответы на все вопросы и избавить молодежь от неопределенности в ситуации шока от настоящего.

Экономический кризис, нарастание социальной мобильности населения, превращение русскоязычного населения стран СНГ (Узбекистан, Казахстан... даже Украина) в социальных и психологических беженцев усиливают шок от настоящего.

Молодежь начинает отказывать взрослому поколению в праве учить себя, в праве образовывать, поскольку предшествующее поколение, во-первых, никогда не жило в подобных ситуациях, во-вторых, по мнению молодежи, именно оно привело страну к социальному, экономическому и духовному кризису. Иными словами, для образования в ситуации шока от настоящего характерен слом традиционной системы передачи знаний и смена ценностных ориентаций в поколении «детей». Если воспользоваться терминологией известного американского культуролога Марга-

рет Мид, все сильнее становится наступление префигуративной культуры, в которой взрослые учатся у своих детей.

Где же искать выход в ситуации шока от настоящего? На мой взгляд, одна из возможных стратегий выхода состоит в общей направленности образования на формирование такой картины мира, в которой попадание человека в ситуацию неопределенности, ситуацию поиска, ситуацию отсутствия ответов на многие вопросы — норма, а не аномалия социальной жизни.

Действие 2-е. Создание социокультурных программ для детей групп риска «неординарные дети в неординарном мире» как предпосылка изменения тоталитарного образования

В каждом обществе существуют по меньшей мере три детских «группы риска», и по отношению государства к этим группам можно поставить диагноз самому государству — распознавать, принадлежит ли данное государство к культуре достоинства или к культуре полезности. К трем этим социальным группам относятся одаренные дети, дети с аномалиями психического и физического развития и дети с асоциальным поведением. Все эти дети как бы находятся на трех острых углах одного треугольника, который был назван мною «треугольником возмущения образования». Поскольку образование с Советском Союзе было встроено в культуру полезности, то в нем, естественно, преобладала ценностная ориентация на среднего правопослушного ученика. Что такое средний ученик? Результат подгонки под обезличенное образование. Средний ученик располагается в центре нашего треугольника народного образования и при попадании в нестандартные ситуации перемещается либо в группу одаренных детей, либо в группу с задержками психического развития, либо пополняет растущую с невиданной скоростью группу несовершеннолетних правонарушителей социального спокойствия. В результате в культуре полезности одаренных детей стараются не замечать, а от детей с аномалиями психического и физического развития общество отгораживается специализированными интернатами. И наконец, действуя по формуле «ответим на рост детской преступности ростом исправительных учреждений», общество защищается от несовершеннолетних правонарушителей, заключая их в специализированные школы и специализированные профтехучилища.

Для того чтобы перейти к культуре достоинства и раскачать тоталитарную адаптивно-дисциплинарную модель образования, в 1989 году была создана программа «Творческое развитие личности» — программа поиска и поддержки одаренных детей. В перспективе эта программа должна помочь детям, которые, как в сказке Андерсена, являются в детской и взрослой субкультурах «гадкими утятами», не только выжить, но и жить в опасающемся ярких индивидуальностей государстве.

Вторая программа была названа «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития». При внедрении этой программы общество имеет шанс помочь не только детям, но и себе, восстановив иссякающие запасы человечности и милосердия.

Третья программа — «Социальная служба помощи детям и молодежи» — нацелена на профилактику и коррекцию «отклоняющегося поведения», то есть асоциально нетипичного поведения детей, подвергших культуру испытанию на прочность.

Общество, как правило, вспоминает о кризисе образования, когда все эти группы, оказываясь за границами педагогического и социального внимания, грозят отплатить за это полным развалом общества в ситуации шока от настоящего.

Созданы программы уже начали жить своей самостоятельной жизнью на всем образовательном пространстве Советского Союза. И хотя нас вряд ли можно отнести к утопистам, мы все же не теряем надежды, что эти программы помогают перейти от культуры полезности — к культуре достоинства.

Действие 3-е. Как объять необъятное, или переход от информационной рациональной педагогики — к смысловой ценностной педагогике.

Происходящий в России кризис образования, вызванный шоком от настоящего, не только не отменил, а еще более усилил в России общие черты кризиса образования, присущие мировой системе образования. Во всех странах, проходящих через «третью волну» информационной эры, стоит риторический вопрос: «Как объять необъятное».

Обычно, решая этот вопрос, начинают искать пути выхода из тупиков «предметного эгоцентризма», при котором каждый новый предмет — информатика, экономика, пра-

во, экология и т.п., — как кукушонок, пытается выпихнуть из гнезда школьных знаний своих собратьев.

Но есть и другой путь. Его лучше рассмотреть именно в ситуации шока от настоящего, когда мотивация к обучению катастрофически начинает падать.

Наш ребенок, напомню Л.С.Выготского, и знал бы, и мог, и умел. Но беда его в том, что он прежде всего не хочет. Кривая мотивации ребенка к обучению в ходе школьной жизни напоминает овраг с покатыми стенами — у младших школьников и старшеклассников и ... глубокое ущелье в подростковый период.

На границах школы — по тем или иным социальным и личностным причинам — мотивация к обучению еще выражена, но в среднем диапазоне ее живительная энергия иссякает.

Как родить мотивацию к обучению — вопрос большой и сложный. Здесь же только скажу, что попыткой хоть как-то подпитать эту энергию является, поддерживаемая министерством образования России, серия книг «Веселые учебники», задуманная совместно с детским писателем Эдуардом Успенским книга «Бизнес крокодила Гены», а также серия комиксов Бориса Баргицкого по экономическому образованию. Уже с начальной школы, предлагая детям такие книги, мы делаем образование неотъемлемой частью жизни ребенка, его сознания. Через популярную литературу, роль которой все возрастает, и деловые игры мы создаем вокруг ребенка тот питательный раствор культуры, в котором у него может вырасти один из вершинных мотивов личности — мотив «учиться». При наличии такого мотива ребенок может объять необъятное.

Что бы мы ни преподавали — экологию, экономику, историю, право и т.п. — пора избавиться от социальной слепоты и увидеть, что образование в перспективе должно отобрать у конкурирующих политических партий функцию приобщения ребенка к общечеловеческим ценностям, аксиологическую ценностную функцию в обществе. Когда в стране никто не знает, куда идти и ради чего жить, то без иронии скажу, что приоритет поиска смысла жизни — за образованием. Мой учитель Алексей Николаевич Леонтьев нередко приводил старую сибирскую притчу: «Когда лошадь на трудной дороге начинает спотыкаться, то нужно не нахлестывать ее, а поднять ей голову повыше. что бы дальше видела перед собой». Нужно не бояться и, главное, творить такое образование, которое вновь бы помогло на-

шим детям и нам самим увидеть, как действовать в неопределенных ситуациях.

А для этого необходимо при обсуждении подходов к содержанию образования еще и еще раз прочувствовать и неизбежность, и привлекательность перехода от информационной педагогики — к ценностной педагогике.

Мы постоянно разбиваем мир знаний на десятки разных предметов, воздвигаем китайскую стену между естественным и гуманитарным знанием, а затем, сами попадая в нами же созданные ловушки и мнимые оппозиции, никак не можем их собрать. Все точь-в-точь как в старой английской сказке про Шалтай-Болтая, который разбился на осколки, упав со стены. Вся процедура преподавания в школе до боли напоминает психологические эксперименты по изучению объема человеческой памяти. В одном из таких экспериментов шахматистов просили после кратковременной демонстрации шахматных фигур на доске ответить на вопрос: «Сколько фигур стояло на доске?» Но время демонстрации было столь мало, что один за другим шахматисты огорченно отвечали: «Не помню». И лишь один гроссмейстер с раздражением воскликнул: «Да не помню я, как стояли фигуры и сколько их было. Но одно знаю точно. Если белые начинают, то они дают мат в два хода.» Наши ученики в школе вряд ли способны в итоге запомнить расфасованную по урокам информацию по истории и экономике, но они должны обрести смысловую картину современного мира, картину без образа врага.

А смысловая картина мира — это, я повторяю, картина, в которой жизнь в неопределенных ситуациях — норма, а не аномалия. И в рождении этой принципиально незавершенной полисемантической картины мира не только в России, но и в других странах дети не стоят, глядя снизу вверх на взрослых, а вместе со взрослыми ищут ответ на общий вопрос: «Ради чего мы пришли в этот мир». В этих поисках им может помочь обращение к истории духовной культуры, столь богатой опытом переживания неопределенных ситуаций и нравственных коллизий.

И если детям будущего смогут сказать: «Мир незавершен, неопределен, полон неожиданностей. И поэтому этот полный драм мир сулит счастье поиска! И поэтому этот мир воистину самый лучший из миров», — то эти дети никогда не испытают шока от настоящего и станут жителями Культуры Достоинства, культуры, в которой люди — одна большая семья на планете Земля.

2. Над пропастью, без интеллекта: Рубенс против Дюрера

Для нас уже не стоит вопрос, будем ли мы образованными. Я бы поставил его так: будем ли мы? Лакмусовой бумажкой каждой культуры является сохранение связи между поколениями. Сегодня мы стоим перед разрывом связи времен. Этого не видят «бездетные» лидеры страны — и Горбачев, и Ельцин, и Назарбаев, и Кравчук, и другие — несть им числа. Во всех их программах образование присутствует либо на уровне деклараций, либо гордых заявлений о том, что они будто бы идут ради него на огромные убытки и жертвы. Вдумайтесь только: мы живем в обществе, где образование, обеспечивающее эволюцию этого общества, находится в широком смысле этого слова на благотворительных началах!

Наше образование стоит с протянутой рукой и все время кричит о своих кризисах, находя в этом некое странное удовлетворение — чем хуже, тем лучше.

Главная задача, которую я вижу как психолог и как методолог образования, — это переход от так называемой культуры полезности к культуре достоинства. В культуре полезности, характерной для нашей страны, человек оценивается по своей возможной пользе, отношения строятся по обменному принципу: баш на баш; преобладает монолог и авторитарный стиль общения. Не замечали ли, что даже в телевизионных программах за «круглым столом» мы имеем не диалоги, как задумывали авторы передачи, а монологи. Зорин слышит себя, Бовин слышит себя, Днепров слышит себя... Это можно отнести и к Госсовету нашей страны, и к системе ее образования — люди сидят рядом, но не вместе.

Еще одна черта культуры полезности — в ней всегда существует культ. Культ центра. И как обратная реакция — центрофобия и страх. Порой центрофобия рядится в одежды националофобии: русофобии, украинофобии, юдофобии. Культ центра рождает культ личности, а не наобо-

рот. Ни Сталин, ни Брежнев не являли собой культа, он был порождением системы. Посмотрите, что происходит сейчас, — на смену культу Горбачева приходит культ Ельцина, культ Кравчука и множество новых культов. Это закон системы, и мы должны это как следует осознать. И понять, что там, где существуют культовые отношения, существует пирамидальная, как в Древнем Египте, система распределения знаний: чем выше ты находишься, тем скорее тебя как жреца к ним допустят. К сожалению, этот принцип актуален и сегодня.

Культура полезности, как правило, не обходится без образа врага. Он всегда там, где есть культ центра, где есть конфликт и антагонистические противоречия. Если же конфликтов или врагов не было, их находили, их создавали — от «врагов народа» до учителей-новаторов. В последние «перестроечные годы» — от учителей-новаторов до академиков Академии педагогических наук. Очень интересное явление возникло и существует по сей день в системе образования: вокруг куча врагов. А это значит, есть с кем бороться, есть кого разрушать. Созиданием при этом, заниматься некогда.

На днях я говорил с руководителем российского образования Днепровым и спросил его: «Как могли вы ввести у себя Управление альтернативным образованием?». Он удивился: «А что вам не нравится? Это же очень здорово!». Непостижимым образом мы опять дружно встаем на позицию «против». Ну почему обязательно альтернативная программа, альтернативное образование, почему только антипуть, а не веер путей, как это происходит в реальной эволюции культуры? Получается, извините, что-то вроде «Рубенс против Дюрера», «Станиславский против Мейерхольда»... Но я же не назову Рубенса Антидюрером, а Станиславского Антимейерхольдом. Но мы все время ищем врага, и демократы кушают автократов, а те тоже пытаются съесть. Кого-то. Но ведь демократия вовсе не означает власти демократов.

Симптом нашей культуры полезности передается замечательными словами «догнать и перегнать». Вместо того чтобы создавать что-то самим, мы имеем, как я это называю, гипноз спины. Мы гонимся за бегущим впереди и не видим других путей. Несколько десятилетий назад Америку захлестнула волна компьютеаризации. Она схлынула, сменилась гуманизацией. А мы сейчас, спустя годы, бежим

за той, прежней Америкой и провозглашаем: «У нас компьютеризация, у нас гуманизация, у нас гуманитаризация!». Может поискать собственную дорогу?

Яркий симптом культуры полезности — желание свести к минимуму детство и старость. Вспомним ажиотаж «шестилетизации» — обязательного обучения детей с шестилетнего возраста, чтобы они как можно скорее приобрели функцию полезного человека, скорее включились в конвейер — пусть будет меньше времени на свободу. Обратите внимание, как делится время в системе образования: школьное и внешкольное. Получается, что в школе люди работают, а вне школы люди живут. У нас так и делили: работа и жизнь.

Чтобы изменить всю эту колоссальную махину культуры полезности, превратить ее в культуру достоинства, которая свойственна цивилизованному миру, надо отчетливо понимать: не надо нам революций в образовании, хватит с нас кавалерийских атак. Обсуждая серьезно проблемы образования, мы должны помнить, что имеем дело с инерционной системой. Только у Иванушки-дурачка и у Марьи-царевны получается к завтрашнему утру совершить чудо. Но у нас опять и опять появляются новые маги и волшебники. Пришел Шалва Амонашвили с волшебной палочкой — и сразу с воспитанием младших школьников все стало великолепно? Пришел Колмогоров, я имею в виду высшую школу, и все стало замечательно?

Образование должно стать частью государственной политики. Сегодня дети — это безмолвное большинство. Слабо слышен и голос студенчества. Но это только пока. Где тонко, там и рвется. Когда в результате уже начавшихся процессов за бортом нормальной обеспеченной жизни окажется молодежь, окажется студенчество, может рвануть так, что события на площади Тяньаньмынь покажутся игрушками. На баррикадах у «Белого дома» в августе были студенты Бауманского университета, МАИ. А что происходит сейчас? Сейчас стипендий лишают студентов Бауманского университета, МАИ...

Наши политики, игнорируя проблемы образования, не понимают, что они не просто идут по минному полю. Сейчас мы близки к ситуации, когда рвется связь времен. Кричать «SOS» бесполезно. Все устали от криков «SOS».

Страна без образования, к которой мы смело идем сейчас, — это безмозглая страна.

3. Непройденный путь: от культуры полезности — к культуре достоинства

Современное образование напоминает мне одного из героев повести Шолом-Алейхема, который любил повторять: «Мне хорошо. Я — сирота».

«Мне хорошо. У меня — кризис», — с настойчивостью внушает обществу наше образование, ожидая в ответ на подобное откровение понимания и взаимности. И бывают периоды, когда общество вспоминает об этом извечном сироте и одаривает его своим вниманием. Как правило, эти редкие и недолговечные периоды совпадали в социальной истории отечества с периодами так называемых культпросветов — просветов между различными культами, культом личности Сталина и культом безличности Брежнева. В переходные времена социальных преобразований в обществе вокруг проблем образования начинают разгораться страсти.

На страницах газет и журналов воздвигаются баррикады, где наряду с учителями, педагогами, психологами в бой за реформы образования вступают все от мала до велика. Процессы политизации образования и педагогизации общества начинают походить на два потока, сливающиеся друг с другом.

В педагогическом процессе появляются и свой «Огонек» — «Учительская газета», и свой «Наш современник» — журнал «Народное образование». Вопрос, выступает ли участник дискуссий за «учителей-новаторов» или «за «академиков» (представителей Академии педагогических наук СССР), превращается в лакмусовую бумажку, по которой судят, прогрессивист ли человек или консерватор.

Историки педагогики, я думаю, еще не раз будут с ностальгией вспоминать о конце 80-х гг., когда на волне дискуссий о кризисе образования и «новаторы» и «консерваторы» стали социальными героями.

Но времена меняются. Рано или поздно к голосу обра-

зования, занимающему в обществе незавидное положение сироты, привыкают настолько, что даже спасительный рефрен «Мне хорошо. У меня — кризис» перестают замечать. При трезвых экономических расчетах лозунг «не хлебом единым жив человек» тускнеет и люди начинают думать прежде всего о хлебе. До таких ли сирот как образование и культура тогда, когда трещины социальных потрясений пронизывают все лицо страны. Такого рода логика, поддерживаемая здравым смыслом, кажется неуязвимой. Именно поборники этой логики одержали в обществе верх в последнее время. Кризис общества заслонил кризис образования.

Действительно, стоит ли тратить время и силы на развитие образования, когда в стране национальные конфликты перерастают в гражданские войны, одна за другой вспыхивают забастовки, скудеют и без того небогатые урожаи. До реформ ли образования в условиях социальной распутицы, при которой и взрослые, и молодежь переживают ситуацию идеологического шока, почти перестав задавать вопросы: «Ради чего жить? Куда идти дальше?».

Не наивно ли рассуждать о совершенствовании способов обучения в школе, когда статистика роста детской преступности и жестокости уже стала привычным явлением? Перечень этих вопросов без труда можно было бы продолжить.

Но я рискну прервать поток этих вопросов, лежащих на самой поверхности общественного сознания, и привести слова В. И. Вернадского: «Нередко приходится слышать: «Что делать? Как бороться с окружающим мраком?... Когда никто ничего не знает, когда кругом колебание и разброд, когда нет ясных и определенных сил и нет общественного стыда и понимания в обществе бессмысленны все вопросы о том, что делать для прямого принуждения правительства поступать целесообразно в интересах прогресса и России. Первым делом, надо создать общественный стыд и общественное понимание. Главным делом, даже общественное понимание...» [3; 225]. И далее В. И. Вернадский скупо намечает путь, которым должно быть развито это общественное понимание, рождена страна общественного понимания: «...народное образование, а не экономические реформы. Те создают лишь чиновничество!» [3; 233].

Страна общественного понимания так и не родилась. И причина кризиса общества, если не единственная, то одна из главных состоит в том, что в нашей стране образование

находится на положении либо сироты, либо идеологического орудия борьбы с инакомыслящими. И вновь не удержусь, чтобы не вспомнить В. И. Вернадского: «Мысль о школе, как орудии борьбы с «социализмом», при обязательном (+ карательные меры за ослушание) школьном обучении, ужасна, и нечему радоваться, как многие радуются» [3; 213]. Мы не выйдем из кризиса общества, если не осознаем со всей отчетливостью и болью, что наша культура — это культура полезности, а все мы пленники культуры полезности и носители религиозного сознания.

Весьма условно мозаику культур в ходе человеческой истории можно расположить у двух полюсов — полюса полезности и полюса достоинства [1], Тяжелые годы сталинщины, резко сдвинувшие чашу весов в сторону полюса полезности, были временем активного конструирования безличной общественной системы, системы, в которой у человека вместо сердца «пламенный мотор». Люди, как муравьи в муравейнике, стали оцениваться по своей служебной функции. Они приравнивались к винтикам единого безликого механизма. Культура, ориентированная на полезность, всегда стремится к равновесию, к самосохранению, всегда озабочена тем, чтобы выжить, а не жить. Ее единственная цель, прикрываемая тем или иным благостным идеалом, — воспроизводство самой себя без каких-либо изменений. До тех пор, пока культура ориентирована на отношения полезности, а не достоинства, в ней: урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, а образованию отводится роль социального сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на дрессуру, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций.

Иное дело культура, ориентированная на отношения достоинства. В такой культуре ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет. В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны. Они находятся под охраной общественного милосердия. И именно культура достоинства гораздо более готова, чем культура полезности, к преодолению социальных катаклизмов, выходу из кризисов в драматическом процессе человеческой истории.

Кризис общества заслонил кризис образования именно

потому, что в культуре полезности образование отлучено от социальной программы развития общества. Одна из травм, нанесенных культурой полезности нашему сознанию, как раз в том и заключается, что ценности личности, образования, знаний ютятся где-то в тени сознания и не оцениваются как путеводная нить, способная вывести общество из кризиса. Для того чтобы сделать шаг по непройденному пути от культуры полезности к культуре достоинства, необходимо по меньшей мере прозреть и внимательно вглядеться в особенности той слепой веры, источник которой находится в административно-командной системе тоталитарного государства. Эти особенности присущи любому тоталитарному строю.

В чем же особенности веры, сформированной в сталинскую эпоху и устойчиво поселившейся в сознании людей? Вопрос этот нуждается в обстоятельном анализе. Здесь же я лишь штрихами попытаюсь наметить контур этого феномена.

С самого начала должен сказать, что это вера не в потусторонние силы, а в объективный ход законов истории, якобы подвластный сверхцентрализованной системе управления обществом. *Кажущаяся естественной сознанию необходимость наверху пирамиды центра управления обществом или миром, который наделяется чертами всемогущества, всевидения, всезнания, непогрешимости, — первая и основная особенность веры сталинской эпохи*. На поверхности все эти черты предстают как неотъемлемые характеристики личности Сталина (или Мао, или Ким Ир Сена). Но сами эти характеристики созданы централизованной системой управления. Они ее детище.

Культ Центра рождает культ личности, а взращенная в сталинскую эпоху вера абсолютизирует черты характера Сталина. Историческая и психологическая правда о личности Сталина состоит в том, что именно его социальное положение как Центра управления административной системой определяло стратегию деятельности, выбор мотивов и идеалов, в то время как индивидуальные качества его личности продиктовывали лишь тактику достижения этих мотивов. Сталин мог быть или вспыльчивым, или невозмутимым, но он не мог не быть подозрительным к тем, кто затрагивал монополию его власти, предлагал иные варианты решений. Отклонение от подобных характеристик вступило бы в противоречие с требованиями к Центру управле-

ния административной системой. Вот почему в эти черты своей личности свято верил и сам Сталин, и обязаны были верить все остальные. Ну, а если они отступали от веры?

Если враг не сдается, его уничтожают. Кто не с нами, тот против нас. Лес рубят, щепки летят — вот далеко не полный набор умозаключений, отражающих *еще одну важную особенность феномена веры сталинской эпохи — перманентное существование врага.* Современная концепция управления говорит, что централизованное управление наиболее эффективно и необходимо Системе в критических ситуациях. В ситуациях конфликтов, кризисов, борьбы не на жизнь, а на смерть. Если же таких ситуаций нет, то Система, заботясь о своем самосохранении, искусственно создает их, тем самым оправдывая незаменимость и единственность сверхцентрализации в управлении обществом.

Охота на «врагов народа» преследовала по меньшей мере две цели. Первая: избавление от инакомыслящих, которое неизменно оправдывало необходимость существования всевидящего охраняющего Центра. Вторая цель как бы в тени. Репрессии «врагов народа» били не только по ним, но и подспудно приводили к изменению социального характера народа, отливали в судьбах людей, массовом сознании убежденность во второсортности общечеловеческих ценностей и идеалов — ценностей свободы, человеческой личности, нравственности и гуманизма.

В обращении к этим общечеловеческим ценностям носители веры в Сталина видят схоластику этических категорий, отход от классовых позиций и, главное, покушение на ценность личности Сталина. Ценность Сталина, а тем самым и чрезмерной централизации управления обществом, — превыше всего. Сомневающиеся в этом, колеблющиеся смущают покой, вносят хаос, толкают в мир, где приходится думать и действовать самостоятельно. Слепая вера страшится общечеловеческих ценностей, которые подрывают приказной, командный режим централизованного управления, и поэтому ее носителям неуютно, когда врагов слишком мало.

Вера в существование врага как общая особенность сознания в культуре полезности пронизывает все сферы жизни общества, в том числе и образование. Разве охота на «учителей-новаторов» в период культа безличности Брежнева не напоминала охоту на ведьм? Разве не отплатили

«учителя-новаторы» разным представителям педагогической науки той же монетой, когда на волне общественного мнения они стали социальными героями? «Охота на новаторов» сменилась в общественном сознании «охотой на академиков», так как обе конкурирующие за монополию на истину социальные группы были носителями одной и той же веры, порожденной культурой полезности, и дружно, сами подчас того не осознавая, демонстрировали нетерпимость друг к другу.

Непосредственным проявлением веры в существование врага является и наша вечная конкуренция с системами образования в других странах, которые непременно надо «догнать и перегнать». При этом неизбежно упускается из виду, что догоняющий обречен видеть спину бегущего впереди противника. Я называю это явление «гипнозом спины». Сосредоточивая все силы, чтобы настигнуть бегущего впереди, человек бездумно повторяет выбранную противником траекторию движения, полностью лишая себя возможности поиска иного пути к цели. Так, образование в США, которое мы всегда стремимся нагнать, одно за другим пережило увлечения компьютеризацией и гуманитаризацией. После весьма недолговременных успехов образования, достигнутых вследствие компьютеризации и гуманитаризации, престиж образования в обществе, по мнению американских педагогов, вновь, падал. Но «гипноз спины» и тяга к постановке конкурентных задач, по-видимому, столь велики, что наше образование, не делая соответствующих выводов из уроков западных систем образования, по-прежнему находится в погоне, а не в поиске иного пути, иных принципов построения образования.

Но, увы, для носителей веры в культуре: полезности важнее не потерять желанного врага, чем найти свой самобытный путь.

Кто ищет, тот всегда найдет. Когда-то этим врагом была капиталистическая система, был другой антагонистичный класс. И в наши дни продолжается розыск врагов. Ими оказываются то кооператоры, то другие нации, то молодежь, воспитанная на примере Павлика Морозова, которая почему-то вдруг предала идеалы отцов. Те, кто видят в молодежи врага, забывают, что любые обвинения в адрес молодежи — это бумеранг, который без промаха бьет по старшим поколениям.

Все происходящее в наши дни не вписывается в созна-

ние верующих сталинского времени, воспринимается ими как угрожающее социализму отступление от принципа «кто кого?», расходится с их стремлением жить без вариантов, всему давать однозначную оценку, не мыслить, а приспосабливаться. Слепая вера исходно не приемлет, нового мышления, центральным звеном которого являются общечеловеческие ценности. Поэтому она предпочитает забыть, что, например, наряду с другими общечеловеческими ценностями в сталинскую эпоху и годы застоя пострадала и ценность, весьма небезразличная для любого преподавателя, учителя, ученого, — ценность Знания.

Вера далеко не всегда находится со Знанием в добрососедских отношениях. Она, в отличие от Знания, не сомневается в своей монополии на истину, спешит объявить непокорные знания лженаукой, а их носителей — лжеучеными. Вера не аргументирует, а ниспровергает своих противников.

Вряд ли объяснишь «диалектикой соответствия личности основным законам развития» гонения на науку и на ученых, но зато их вполне можно понять с позиций священного для личности Сталина принципа «кто кого?» В сознании утвердилась нехитрая формула: чем выше человек на лестнице пирамиды управления, тем больше компетентности, а в Центре — компетентность во всех вопросах (от языкознания до сельского хозяйства, генетики, кибернетики, педагогики).

Последствия девальвации ценности Знания для образования и науки трудно переоценить. О них задумываются ученые, учителя, педагоги, но их попросту не замечают находящиеся во власти слепой веры сталинского времени. Они предпочитают их забыть.

А забывать пришлось бы немало. Например, забыть как генетик Н. И. Вавилов настаивал на том, что для развития сельского хозяйства необходимо проводить кропотливые экспериментальные исследования, не гнаться за сиюминутным практическим эффектом, уважать открытия, сделанные в других странах. Будучи подлинным патриотом и понимая ценность Знания для развития общества, он говорил: «В кострах будем гореть, а от идей своих не откажемся». Увы, его слова оказались пророческими. В кострах не было недостатка, а России пришлось потом хлеб покупать за границей. Можно ли быть, забыв об этом?

Сегодня мы вновь открываем В. И. Вернадского. Но почему приходится делать это с таким опозданием, успокаи-

вая совесть ссылкой на то, что дескать идеи Вернадского намного опередили свое время? Имеем ли мы право избегать анализа тех причин, по которым возведенные в сан философов догматики сталинской эпохи старательно «закрывали» Вернадского? Они трудились в поте липа, изготавливая в жанре доноса трактаты о его злокозненном религиозно-философском мировоззрении. Вся система идей Вернадского пронизана уверенностью в уникальности и единстве человечества, ценности личности, в том, что природе ближе гуманистический «принцип солидарности», чем борьба за существование. Эти идеи были явно не в ладу с механистической, обезличенной картиной мира верующих сталинского периода и потому отторгались ими. Сможем ли мы постичь интеллектуальное богатство и трагедию обреченного на изоляцию и духовную ссылку мыслителя, если вырвем биографию В. И. Вернадского из жизни науки, предадим ее забвению?

Наряду с генетикой и философией, проповедующей «принцип солидарности», в культуре полезности подвергается остракизму и человекознание. Для культуры полезности, идеалом которой является обезличенное общество исполнителей, любые направления человекознания, в том числе и культурно-историческая психология, и социология, и педагогика, были избыточны. В 1934 г., незадолго до смерти выдающийся психолог Л. С. Выготский был подвергнут бичеванию, а сегодня мы со стороны наблюдаем, как ведется психодиагностика по построенным на его идеях программам в США и Голландии. Девальвация ценности Знаний в культуре полезности неизбежно оборачивается интеллектуальным расточительством. Существует целый ряд причин, по которым в нашем обществе были в свое время миниатюризированы и психология и социология. Если обратиться к истории, то можно увидеть следующую картину. Где-то к 30-м гг. возникает в буквальном смысле золотой век человековедческих наук. Начинает развиваться культурно-историческая психология, то есть психология конкретного человека. В те же годы выходят журналы «Психология», «Психотехника». Могучими темпами развивается педология — наука о диагностике и помощи ребенку. Но в те же 30-е гг. на всем скаку эти науки срываются в пропасть. Произошло это, я думаю, потому, что командно-административной системе не нужны науки, ориентированные на личность и то, что за ней стоит: вари-

ативность, непредсказуемость. Эти науки опасны для такой системы, поскольку создают институт изменчивости, непредсказуемости в обществе, и тем самым противятся командно-административному стилю управления. Аналогичная судьба постигла в те годы целый ряд, казалось бы, различных, но стоящих в одном ряду наук: социологию, психологию, генетику. В 1936 г. издается постановление партии о педологических извращениях, категорически запрещающее тесты. Тестирование, как таковое, надолго вычеркивается из теории и практики.

Лишь в 60-е гг. отечественная психология начала просыпаться от летаргического командно-административного сна. Однако плоды тех мрачных времен мы пожинаем еще и сегодня. После погрома 30-х гг. психология замкнулась на науке об отдельных психических функциях (память, восприятие и т.п.), превратилась в психологию ухо-горлоноса. Иными словами, перестала быть психологией развития изменяющейся личности в изменяющемся обществе. А ведь именно на этом пути мы сталкиваемся с такими системами отсчета, которые не снились даже Эйнштейну. Строго говоря, психологам еще предстоит создать свою психологическую теорию относительности, построить неклассическую психологию личности.

Итак, кризис невостребованности психологии, генетики, социологии был следствием неуместности этих наук в культуре полезности, девальвации ценности Знания в этой культуре.

Я был бы непоследователен, если бы представил верующих в Сталина эдакими противниками знаний. Ценность знания в пирамиде управления довольно прямо увязывается с информированностью, с порционной раздачей знаний только посвященным и его строгой охраной от «дурного глаза». Раздача знаний в культуре полезности всегда строго зависела от мундира, от чина, который человек (или его семья, дети) занимают в социальной иерархии, от негласного табеля о рангах. В культуре полезности никогда не было равенства учащихся в сфере образования. И поэтому, когда сегодня прямо встают вопросы о взращивании интеллектуальной элиты, то только наивный человек может усмотреть в этом направлении образования покушение на равенство. Просто вместо общества, где развитие личности предопределялось партийно-сословной принадлежностью, предпринимается отчаянная попытка оказать социальную

поддержку людям с учетом их интеллектуальных возможностей.

В культуре полезности вера не могла обойтись без ритуального разделения на посвященных и непосвященных, без спецхранилищ, в которых ждут своего часа невостребованные идеи. Но вот что интересно: без руководящих рекомендаций Центра людям, исповедующим веру в Сталина, весьма нелегко решить, о каких событиях, например, можно поведать молодежи, а какие предать забвению, где черное, а где наверняка белое.

Тут-то мы и сталкиваемся с третьей характеристикой социально-психологического портрета сознания верующих, порожденного сталинской эпохой. Она откладывается в нашем лексиконе. проявляясь в высказываниях: «Я — человек маленький», «Я — как все», «Незаменимых нет», «Сверху виднее», «Сиди и жди, придумают вожди».

Психологически точными мазками эту характеристику веры сталинского периода высвечивает в романе «Новое назначение» писатель А. Бек, описывая проводы снятого Н. С. Хрущевым главы черной металлургии его сослуживцами: «Эпоха дала им свой чекан, привила первую доблесть солдата: исполнять! Их девизом, их «верую» стало правило кадровика-воина: приказ, и никаких разговоров!». Следуя этому правилу, они знали, как должно и как не должно действовать, чтобы добиваться успехов.

Что же стоит за этой третьей характеристикой обсуждаемого нами феномена веры? Думаю, не ошибусь, если скажу, что сердцевина этой черты — *бегство от принятия собственного решения, от личностного выбора в ситуациях, жестко регламентируемых командами Центра, и неприятие права на выбор у других* [2]. Верующие могут быть и находчивы, и оригинальны, но лишь в рамках предначертанного административной системой плана действий. В этой системе сверхцентрализованного управления в сталинскую эпоху устанавливается безличный распорядок жизни, в котором шаг в сторону расценивается как побег.

В такого рода строго контролируемом распорядке жизни рано или поздно вырабатывается хорошо известный в психологии эффект «выученной беспомощности». Суть его состоит в том, что человек, раз за разом убеждающийся в неподконтрольности ситуации, в невозможности изменить своими действиями размеренный ход событий, в конечном счете вообще отказывается от поиска. Неотъемлемыми

чертами его характера становятся послушность и исполнительность. В результате он начинает нуждаться в регламентируемом образе жизни, где высшей добродетелью является исполнительность, беспрекословное выполнение приказов. Он уже сам стремится избежать жизненных перемен, так как они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а поиск атрофирован. Круг формирования социального характера верующих сталинского периода замыкается.

Почему носителей веры сталинской эпохи так смущает, если не сказать, возмущает и демократизация, и свобода выбора? Потому что в этом случае за выбранное поведение ответственность несет уже сама личность, а не закон. Отсюда и страх быть личностью, страх войти в мир, где ты сам ответчик за свои решения, в мир, где мерой всех вещей является ценность, подчеркиваю, не «самоценность», а ценность личности! Отсюда и стойкое социально-психологическое сопротивление принципу «Можно делать все, что не запрещено законом», ожидание освящения каждого шага в вышестоящих инстанциях, мечты о жестком лидере, который избавит носителей веры сталинской эпохи от бремени выбора.

Особенно подчеркну, что социальный характер верующих в сталинскую эпоху активно конструировался. Свою лепту в формовку, лепку этого характера внесла и педагогика. Поскольку педагогика была встроена в культуру полезности, то в ней, естественно, преобладала командно-административная модель воспитания и обучения и ориентация на усредненного правопослушного учащегося. Не случайно в педагогике до сих пор бытует миф о среднем ученике. Кто такой средний ученик? Мастер подгонки под наше обезличенное образование. Средний ученик как бы находится в центре «бермудского треугольника» народного образования, углы которого отображают своеобразные зоны риска, повышенного внимания для педагогики — одаренные дети, дети с аномалиями развития и трудные дети с асоциальным поведением. Средний ученик рано усваивает истину, что шаг в сторону и в культуре полезности, и в образовании расценивается как побег. Он понимает, что одаренным ребенком быть сложно; дефективным ребенком — плохо; а трудным, асоциальным — весьма рискованно. И средний ученик, подстраиваясь под адаптивно-дисциплинарную модель воспитания и обучения, старается идти

только в ногу строем и становится «средним» советским человеком.

А если же он по тем или иным причинам не усвоит эту истину, то у тоталитарных государств в истории человечества всегда имеется арсенал средств, превращающих народ в строго контролируемую управляемую массу. Для достижения этой цели следует обеспечить поголовную занятость людей, особенно молодежи, включив их в тот или иной поднадзорный работающий конвейер общественного воспитания. Так, например, гигантские пирамиды в Древнем Египте, вовсе не необходимые для строящих их сотен тысяч людей, бросаемые вскоре после завершения строительства храмы древнеамериканских индейцев, большая Китайская стена — все это, по мнению эстонского социолога Ю. Круусвала, средства обеспечения управляемого поведения людей, орудия обезличивания человека за счет ограничения через его занятость свободы выбора деятельности. Прагматически все эти стройки вряд ли были нужны для общества. Но благодаря этим стройкам в культуре полезности осуществлялось управление людьми. На мой взгляд, именно социальный механизм обезличивания лежит прежде всего за стройкой типа Беломоро-Балтийского канала. А что предпринял Н. С. Хрущев? Для решения проблем молодежи он предложил осваивать Целину. Не берусь судить, насколько это было оправдано в экономическом плане, но один выигрыш для культуры полезности был несомненен — молодежь стала управляемой социальной группой. Л. И. Брежнев, осознанно или неосознанно, прибег к такому варианту решения проблемы молодежи как занятие ее на БАМ. Когда я слышу критику идеи поворота рек за ее экономическую расточительность и экологическую преступность, то всегда помню, что эта идея вполне укладывается в логику тоталитарных систем. Культуре полезности непременно нужны великие «воспитывающие» стройки, так как эти стройки — социальные рычаги, обеспечивающие максимум занятости населения и минимум свободного времени человека.

Социальный характер людей, живущих в культуре полезности, их видение мира — та тяжелая дань, которую приходится платить за годы сталинизма и застоя. Скоро ли эта дань будет оплачена сполна? Настанет ли день рождения строя общественного понимания, в котором образование обеспечит саморазвитие личности в постоянно изменя-

ющемся мире и поможет пережить счастье поиска? Не берусь пророчествовать.

Ясно одно: путь от культуры полезности к культуре достоинства еще не пройден. На этом пути нашему образованию предстоит расстаться с внушающей жалость ролью социального сироты, только стонами о своем кризисе приковывающего общественное внимание. Этот путь также должен стать дорогой освобождения от фанатичной веры в каждом из нас, отлитой в культуре полезности. Лучшее средство освобождения от социального характера верующих сталинской эпохи и периода застоя — это та социальная педагогика жизни, которая пытается выкорчевать из нашего образа жизни административно-командную систему управления обществом и восстанавливает в правах общечеловеческие ценности. Происходит повседневная работа социальной педагогики жизни. Происходит не быстро, трудоемко, но я не перестаю надеяться, что она приведет нас к культуре достоинства, в которой слова Я. Корчака: «Я никому не желаю зла. Не умею. Не знаю, как это делается», — станут не притчей, а былью.

1. *Асмолов А. Г.* Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М., 1990.

2. *Асмолов А. Г.* Личность: психологическая стратегия воспитания // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. М., 1990.,

3. *Вернадский В. И.* Основою жизни — искание истины / Новый мир. 1988. №3.

4. Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность

Идеи, как и люди, имеют свою судьбу. Сказанное полностью относится к идее вариативного образования, которая с 1988 г. по 1994 г. прошла путь от эпизодически употребляемого термина — к исходной ценностной методологической установке непрерывной реформы образования в СССР и России. Как зародилась идея вариативного образования? Каким образом превратилась ориентация на вариативное образование в исходную ценностную методологическую установку происходящих в России реформ образования? В чем отличие вариативного образования от альтернативного образования? Можно ли уже сегодня говорить о педагогике развития как методологической основе вариативного образования? Хочу поставить еще один вопрос, от решения которого зависит, сумеет ли идея вариативного образования превратиться в факт цивилизации. В нашей стране существует комиссия по реабилитации жертв тоталитарного сталинского режима. Но у нас нет комиссии по реабилитации идей, сосланных в ссылку истории. А надо бы реабилитировать некоторые идеи педагогики, преданные Постановлением ЦК РКПБ от 1936 г. «О педагогических извращениях с системе Наркомпроса» политической анафеме.

Если бы сейчас вернулись к жизни П.П. Блонский, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Т. Шацкий, Д.Б. Эльконин, то они бы убедились, что педология, эта предтеча педагогики развития, возвращается из изгнания. А с нею, в частности, и идея педагогики развития.

Только так мы можем осмыслить место вариативного образования в системе образования в целом, наметить стратегические ориентиры эволюции вариативного образования в России.

1. Переход от стабильной фазы к динамической фазе истории России — условие развития вариативного образования.

Происходящие в России политические, социокультурные, духовные и экономические изменения привели к тому, что общество перешло от относительно стабильной предсказуемой фазы своей истории — к динамической непредсказуемой фазе развития. В зависимости от идеологической позиции этот переход можно характеризовать по-разному: от тоталитарного государства — к демократическому государству; от культуры полезности — к культуре достоинства; от плановой экономики — к рыночной экономике; от социализма — к реставрации капитализма и т.п. Но как бы терминологически ни обозначался этот переход, в обществе произошла смена определенной единой монопольной идеологии — на неопределенные плюралистические свободно избираемые идеологии. Люди перестали быть «строителями», строителями будущего, строителями нового общества, а стали «жителями» своей страны. Возросла социальная, духовная и экономическая дифференциация общества. Индивидуальные цели жизни личности начали признаваться обществом, как, по меньшей мере, не менее значимые, чем коллективные и общественные цели.

Подобного рода исторические перемены в общественной жизни привели к тому, что разнообразие форм жизни и свобода выбора в изменяющемся мире своего жизненного пути стали нормой человеческого существования, а не исключительностью, не отклонением.

Вместе с тем оборотной стороной роста разнообразия форм жизни и свободы выбора является мучительная неопределенность, утрата ценностных ориентиров развития общества и индивидуальной жизни человека. Неопределенность приводит к социальному неврозу, к шоку, а также к поискам виновников, явно или неявно посеявших тревогу и неуверенность в завтрашнем дне.

В результате такой неопределенности расшатываются присущие стабильной фазе развития общества традиционные механизмы передачи знаний. В известном смысле ослабевает связь времен, связь между поколениями. У молодежи, детей появляется тенденция, проявляющаяся в сомнении или даже отказе взрослому поколению в его традиционном праве — праве обучать, поскольку предшествующее поколение, во-первых, никогда ранее не жило в подобной динамической ситуации; во-вторых, по мнению молодежи, именно предшествующее поколение становится ответственным за происходящий в стране духовный и экономиче-

ский кризис. Иными словами, для образования в ситуации идеологического шока и общественной нестабильности характерен слом традиционной системы передачи знаний и смена ценностных ориентаций в поколении «детей» по отношению к поколению «взрослых»: дети начинают ориентироваться на более продвинутых сверстников и общаться через сотрудничество со взрослыми, все более отвергая социальную роль взрослого как непререкаемого носителя истины.

Рост разнообразия форм жизни, увеличение свободы выбора личности, ослабление традиционных систем передачи знаний вследствие смены ценностных ориентаций у поколения «детей» по отношению к поколению «взрослых» в динамичный нестабильный период истории России стали объективными социальными предпосылками появления новой эпохи — эппохи вариативного образования.

2. Социокультурные программы для детей групп риска «Неординарные дети в неординарном мире» — предпосылка конструирования вариативного образования.

В целях перехода от адаптивно-дисциплинарной модели унифицированного образования — к личностно-ориентированной детоцентристской модели вариативного образования в период с 1988 по 1992 год были созданы программы «Творческая одаренность», «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития» и «Социальная служба помощи детям и молодежи» (А.Г. Асмолов, В.А. Иванников, А.П. Кузякин, Н.Н. Малофеев, В.А. Петровский, Е.А. Ямбург).

Эти программы предназначались для решения следующих задач. Во-первых, исторически они непосредственно исходили из педологических культурно-исторических воззрений Л.С. Выготского и тем самым вели к возрождению присущей педологии детоцентристской ориентации на индивидуальность ребенка. Во-вторых, социально эти программы способствовали расшатыванию мифа об «одинаковости» всех детей, за которым реально стоял партийно-классовый принцип отбора детей в образовательные учреждения. Именно миф об «одинаковости» детей был одним из политических барьеров на пути к вариативному образованию и причиной ссылки в интеллектуальный «ГУЛАГ» педагогики. В-третьих, эти программы сформировали в обществе объективную потребность в создании психологической службы образования, нацеленной на профилактическую, диагностическую, развивающую, коррекционную и реаби-

литационную работу с личностью. Заметим, что для безликой тоталитарной системы образования, в которой ребенок подгоняется под учебную программу, а не программа создается с учетом мотивов и способностей ребенка, психолог — фигура нежеланная. Психологическая служба уместна и необходима прежде всего в системе вариативного образования, открывающего веер возможностей для индивидуального развития личности в мире культуры.

Одаренные дети, дети с аномалиями развития и дети с асоциальным поведением как бы находятся на острых углах треугольника, отображающих своеобразные зоны риска, повышенного внимания для системы образования. Разработка указанных программ, нередко ассоциируемых с «треугольником возмущения тоталитарного обезличенного образования», во многом стимулировала переход к активной разработке вариативного образования в разных регионах образовательного пространства России. Фактически эти программы не получили бы своего развития, если бы они не оказались на благодатной почве московского образования. Именно благодаря решениям коллегии Московского Департамента образования по одаренным детям, детям с аномалиями развития, детям с асоциальным поведением программы «Неординарные дети в неординарном мире» воплотились в педагогике развития и реальной жизни школы, обрели свою неповторимую специфику.

Следует особо отметить также ту роль, которую в развитии этих программ в стране сыграл журнал «Знание — сила», открывший в 1991 г. рубрику «Лицей». Своего рода конкретизацией этих программ стали также специальные государственные программы «Дети Чернобыля»: социально-психологические и медико-педагогические аспекты» (1990) и «Система профессиональной ориентации в народном образовании» (1990).

Итак, в результате разработки комплекса программ «Неординарные дети в неординарном мире» была расшатана модель унифицированного единого образования. В ходе осуществления этих программ также были по-иному осмыслены само понятие «образование», цель образования, место педагогики развития в системе вариативного образования.

3. От альтернативного образования — к вариативному образованию.

В тоталитарной культуре полезности формируется со-

знание человека, одной из характерных черт которого является наличие образа врага и сведение картины мира к простым оппозициям «свои — чужие», «друзья — враги», «белое — черное». Отсюда и любая новация образования, расходившаяся даже в частных педагогических методах с официальной идеологически утвержденной системой образования, расценивалась как альтернативная. По каждому предмету в школе — один учебник и одна учебная программа. Учителя-новаторы вплоть до конца восьмидесятых годов преследовались, как ведьмы в средневековье, и подвергались социальной анафеме. Альтернативность образования своеобразно проявлялась и в феномене «гипноз спины»: советское образование часто стремилось произвести выбор «хуже — лучше», пытаясь догнать и перегнать противника — США или западные страны — по компьютеризации, информатизации, гуманизации. Возможность поиска «своего» иного пути при этом в значительной степени уменьшалась.

В результате альтернативное образование, «образование против кого-либо или чего-либо» или выступало «против» традиционного образования, или чисто репродуктивно нагоняло по уже пройденному пути своего противника. Крайности сходятся. В обоих случаях альтернативное образование оказывается сильным в критике, в разрушении и неуверенным в созидании, в построении. Оно опустошается желанием быть «против», а не «за». Альтернативное образование следует рассматривать как нормальный нигилистический «подростковый» этап на пути развития вариативного образования.

Вариативное образование — это поисковое образование, апробирующее иные не общие пути выхода из различных неопределенных ситуаций в культуре и предоставляющее личности веер возможностей выбора своей судьбы.

В отличие от альтернативного образования вариативное образование не просто заменяет принятые нормы образования — антинормами, а помогает личности обрести иные пути понимания и переживания знаний в изменяющемся мире.

Вариативное образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности.

Целью вариативного образования является формирова-

ние такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и ситуациях неопределенности.

В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, то есть овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию.

Складывающаяся на наших глазах педагогика развития с присущими ей детоцентризмом и целевой установкой на овладение способами мышления в данном обществе и истории человечества выступает как основа поиска системы инновационных технологий, расширяющих возможности развития личности. Иными словами, педагогика развития и представляет собой то направление, которое обеспечивает становление систем вариативного образования в России.

4. Стратегические ориентиры развития вариативного образования.

1). От отдельных альтернативных научных педагогических школ — к системе вариативных инновационных технологий в контексте культурно-исторической педагогики развития.

В развитии вариативного образования важную роль играют «авторские школы». По существу авторские школы выступают как поисковые механизмы, апробирующие разные пути образования в культуре. При всем многообразии инновационные авторские школы подразделяются как бы на два типа: инструментальные и культурологические. В фокусе внимания инструментальных школ находится, как правило, тот или иной конкретный педагогический метод, найденный в практической деятельности благодаря таланту педагога-новатора.

Этот метод как инструмент педагогического труда может быть освоен и включен и в традиционную систему образования, и в педагогику развития.

Иное происхождение имеют культурологические в широком смысле слова авторские школы. Они рождаются, как правило, на стыке мировоззренческих концепций с инновационными технологиями. Например, вальдорфская педагогика исходит из философии Р. Штайнера. Особо следует обратить внимание на такие культурологические авторские школы, как «Дидактическая система обучения Л.В. Занкова», «Система развивающего обучения Д.Б. Элько-

нина — В.В. Давыдова», программа «Развитие» А.В. Запорожца — Л.А. Венгера, «Деятельностная теория обучения П.Я. Гальперина — Н.Ф. Талызиной» «Школа диалога культур» В.С. Библера.

Весь спектр указанных инновационных направлений педагогической мысли восходит к таким источникам, как культурно-историческая психология и деятельностный подход Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева и методология гуманитарного знания М.М. Бахтина. Во всех этих подходах преодолен долгие годы существовавший научно-практический параллелизм: теория отдельно, технология отдельно.

В связи с этим как одна из важных задач при анализе дальнейшей судьбы вариативного образования стоит задача синтеза этих направлений в контексте системы педагогики развития с сохранением неповторимого лица каждой из этих авторских школ.

Педагогика развития в последнее время все большее распространение получает в начальной школе и наталкивается на серьезные трудности в средней школе.

При участии Министерства образования Российской Федерации организованы совместно с Московским департаментом образования в 1992 г. научно-методический центр «ДАР» (Диагностика. Адаптация. Развитие) им.Л.С. Выготского; совместно с Московским областным комитетом образования в 1993 г. научно-методический центр «Педагогика развития» им.Л.В. Занкова. Активно работает в Москве Центр Лечебной педагогики, который по праву мог бы быть назван Центром А.Р. Лурия.

В настоящее время на базе «школы развивающего обучения» организуется Ассоциация развивающего обучения Д.Б.Эльконина, одним из направлений которой будет повышение квалификации учителей по данной инновационной технологии обучения.

2). От монополии государственного образования — к сосуществованию и сотрудничеству государственного, негосударственного и семейного образования.

В эволюции образования в общественно-историческом процессе сочетание государственного, негосударственного и семейного образования предоставляет наиболее оптимальный веер возможностей для индивидуального развития личности (см. проекты: Типовое положение о семейном образовании, Типовое положение об общеобразова-

тельном учреждении в Российской Федерации, Типовое положение об экстернате).

3). От «безнациональной» унитарной школы — к этнической дифференциации образования в системе общего образовательного пространства России.

Национальная школа выступает как один из важных элементов сохранения и развития этнической общности своего неповторимого «Я», ее духовного ядра. В связи с этим крайне важно освоение представителями этнических общностей родных языков, являющихся не только средством общения, но и приобщения к культуре своего народа.

Реальные возможности приобщения к национальной культуре открывает базисный учебный план, в котором федеральный компонент образования сочетается с регионально-национальным и школьным компонентом.

Ярким примером системной культурологической программы, восстанавливающей ослабевающие связи человека с культурой своего народа, является программа курса М.Ю. Новицкой «Введение в народоведение» для трехлетней и четырехлетней начальной школы.

Большие резервы развития личности через приобщение к обычаям и традициям своего народа имеет также система дополнительного образования.

4). От предметоцентризма — к образовательным областям при построении учебных планов общеобразовательных учреждений.

За переходом от построения учебных планов из набора отдельных конкретных предметов — к образовательным областям, таким, как «общественные дисциплины», «естественные дисциплины» и т.п. прежде всего открывается возможность к созданию вариантов учебных планов в зависимости от региональных и национальных особенностей, к повышению вариативности содержания образования в целом. Однако это важный, но не единственный резерв вариативности, возникший вследствие перехода от учебного предметоцентризма — к образовательным областям. Еще не достаточно осознанным резервом вариативности, вытекающим из данной стратегии, является открывающаяся возможность междисциплинарных переходов между разными ранее разгороженными учебными предметами.

Ранее в традиционном образовании негласно действовал «кукушиный принцип»: каждый новый предмет — информатика, право, экономика пытался выкинуть из гнезда

школьных знаний своих собратьев. При переходе от учебного предметоцентризма к образовательным областям возрастание вариативности становится важным условием рождения новых интегрированных курсов, дающих целостную, а не мозаичную картину мира. Примером может служить пробный учебник М.Б.Колтуна «Земля», появляющиеся учебники по гуманитарной физике и т.п., разрушающие искусственно созданные барьеры между естественными и гуманитарными науками. Таким образом, переход от учебного предметоцентризма — к образовательным областям стимулирует появление интегративных учебных курсов, обеспечивающих приобщение школьника к целостной картине мира.

На мой взгляд, в Московском региональном базисном плане полностью отражена и стратегия на преодоление предметоцентризма и на интеграцию знаний. Например, в Москве в одной связи преподаются «Экология», «Основы безопасности жизнедеятельности». За таком рода объединением перспективная человеческая цель: переход России от доктрины военной безопасности — к доктрине экологической безопасности. Московский базисный план в целом направлен на овладение способами мышления в различных образовательных областях.

5). От «чистых» линий развития типов образовательных учреждений — к «смешанным» линиям развития видов образовательных учреждений.

Еще недавно казалось незыблемым то, что в обществе существует исключительно эволюция по «чистым» линиям разных типов образовательных учреждений. В дошкольном учреждении — один мир, в школе — другой мир, в учреждениях дополнительного образования — третий мир, в профессионально-техническом училище — еще один, и наконец, в высшем учебном заведении — совсем особый мир. Иными словами, жесткие границы существовали не только между государствами, но и самостийными типами образовательных учреждений. Между тем, как показывает весь опыт эволюции и в природе, и в культуре, эволюция по «чистым» линиям неизбежно приводит к регрессу и препятствует росту разнообразных форм жизни. Особенно быстро вымирают биологические и социальные организмы, программы функционирования которых жестко подогнаны к стандартным неизменным условиям существования.

На динамической фазе жизни общества неизбежно на-

чинает преобладать эволюция по «смешанным» линиям. Именно поэтому, бросая вызов окаменевшим типовым положенииям, регламентирующим жизнь школы, идет стремительный процесс скрещивания школы с детским садом (комплекс «школа — детский сад»); школа с вузом (комплекс «школа — вуз»); появляются колледжи, технические лицеи и т.п. В 1993 году в г. Москве появились гибриды школы с научно-исследовательскими институтами — «школы-лаборатории». Особый интерес вызывает возникнонение различного вида школ в системе дополнительного образования, то есть в той самой уникальной системе, куда ребенок приходит сам, ведомый своими интересами, своими мотивами к познанию и творчеству.

Эволюция образовательных учреждений по «смешанным линиям» делает более гибкой и устойчивой к разным переменам образовательную систему России. Она позволяет развивающейся личности ребенка более бесконфликтно реализовывать себя в мире непрерывного вариативного образования, и не быть вечным мигрантом, перебегающим из одной чуждой территории на другую. Формула «задача рождает орган» является законом любой эволюции, и поэтому нормально, когда задача развития общества на динамической фазе его истории приводит к такой дифференциации образования, которая обеспечивает интеграцию образовательного процесса России.

Яркий пример — комплекс социальной помощи детям и подросткам «Лосиный остров». Положение о комплексе родилось в ответ на задачу уйти от спецшкол как школ «начального тюремного обучения» — к комплексам, интегрирующим трудного ребенка в социальную жизнь. И Москва пошла сегодня по этому цивилизованному пути работы с трудными детьми: задача интеграции трудного ребенка в обществе (а не изоляция его в спецшколе) родила «орган», центр социальной и психологической поддержки детей.

Органы управления образованием должны помочь цивилизованному скрещиванию различных типов образовательных учреждений. Для жизни этих смешанных учреждений более адекватен правовой язык «уставов» и «инструктивных писем», «учредительских договоров», а не «типовых положений». В связи с этим вряд ли будет оправдана попытка загнать в правовую ловушку типового положения лицеи, гимназии, колледжи, школы-лаборатории, одев тем самым новые, еще сами себя не осознавшие виды

образовательных учреждений в одинаковую смирительную рубашку. Другое дело — проект документа о статусе.

6). От монопольного учебника — к вариативным учебникам. Динамика роста возможностей выбора учебников в 1990 — 1994 гг. — красноречивый факт, иллюстрирующий переход России от традиционного — к вариативному образованию. Наряду с ростом возможностей выбора учебников растет, несмотря на экономический кризис, число альтернативных издательств, газет и журналов (см., например, «Дидакт», «Троя», «Магистр»).

Вместе с тем очевидно, что количество новых наименований учебников не находится в прямой связи с обновлением содержания образования. Особенно медленно идет обновление содержания образования в высших педагогических учреждениях. Прорыв обновления содержания учебников можно прогнозировать по меньшей мере в двух направлениях.

Первое направление — это так называемые «мотивирующие учебники» в системе дополнительного образования. Среди них особенно могут быть выделены учебники коллектива детского писателя Э.Н. Успенского, организовавшего серию веселых учебников по инициативе Минобразования РФ, которая публикуется в издательстве «Самовар».

Основная задача всего этого цикла учебников — пробудить у ребенка интерес, мотивацию к познанию, воспитать в нем желание учиться.

Второе направление прорыва — это учебники по метадисциплинам, сквозным дисциплинам. Новые метадисциплины, к числу которых относятся экология, право и экономика, как это ни парадоксально на первый взгляд, более открыты к идеям культурно-исторической педагогики развития. В этих дисциплинах авторы и учителя, не прошедшие тренинга традиционной информационной педагогики в педвузах, приходят из научных институтов и университетов и более дерзко вводят, например, культурно-функциональный подход к экономике в средней школе.

Весьма символично, что во многих позициях это новое поколение учителей сходится с истовым сторонником борьбы за преподавание школьной античности Ф.Ф. Зелинским. Ф.Ф. Зелинский отстаивал мысль, что гимназическое образование противно по своему духу профильной дрессуре специалиста и является углублением не в специальные знания, а в культуру. Задача гимназического обра-

зования — это развитие Человека Культуры, который через изучение школьной античности обретает «Большое Я», становится Гражданином Европы. Экономическое и экологическое образование помогает растущему человеку стать гражданином такого Общего Дома, как Земля.

Этой же задаче служит первая в России сказка о правах человека Андрея Усачева «Приключения маленького человека» (1994).

7). От монофункциональных технических средств обучения — к полифункциональным средствам и информационным технологиям.

Происходит постепенное изменение технических средств обучения по их функции и месту в учебном процессе: от наглядно-демонстрационных — к обучающим средствам, от отдельных пособий и приборов — к микролабораториям. Особое место все более явно занимают информационные технологии, которые становятся не просто средством обучения, а приучают ученика жить в информационной среде, приобщают школьников к информационной культуре. Не случайно, именно о «развивающих средах» или даже о «развивающих мирах» идет речь в Центре новых информационных технологий, который мы видели вчера в Москве в этом здании. Тем самым по своей культурно-психологической функции информационные технологии решают такую задачу вариативного образования, как включение школьника в мировое образовательное и культурное пространство нашего изменяющегося мира.

5. Образование как расширение возможностей развития личности*

От диагностики отбора — к диагностике развития

История развития образования и история развития общества неотделимы друг от друга. Если бы мы почаще вспоминали эту старую истину, то многие взлеты и падения в жизни цивилизаций не казались бы нам столь необъяснимыми чудесами. Сегодня Европа с изумлением и настороженностью продолжает обсуждать феномен «японского чуда», превращение послевоенной Японии в рекордно короткий срок в страну взошедшего, а не только восходящего солнца. Восхищение чудом — весьма полезная вещь, особенно если вслед за ним возникает желание постичь причины этого чуда.

Думаем, что одним из путей к разгадке «японского чуда» являются те резкие изменения в системе образования, которые имели место в послевоенной Японии.

Давайте, чтобы понять смысл подобных чудес и их связь с образованием, вглядимся в два события, произошедших в разное время и в разных странах.

Послевоенная Япония. В Японии происходит событие, которое ректор университета Асия, пожизненных президент Международной конференции по профессиональной ориентации профессор С. Фукуяма характеризует следующим образом: «После второй мировой войны в соответствии с новой системой образования профессиональная ориентация составила ядро учебных программ для средних классов. Это внезапное включение профессиональной ориентации в систему образования Японии было для многих педагогов удивительным, и они не знали, как быть с этим новым явлением» (5; 11). Являются ли превращение про-

* Опубликовано совместно с Г. Я. Ягодиным (см.: Краткие комментарии).

фессиональной ориентации, а тем самым профессионального самоопределения личности японских школьников, в ядро учебных программ и «японское чудо» двумя связанными звеньями одной цепи? Этот вопрос можно сформулировать и по-иному: может ли образование, если в его центр ставится ориентация на личность, ее способности и возможности, вывести страну из кризиса? Не будем спешить с ответом и вновь обратимся к истории.

Соединенные Штаты Америки начала 60-х гг. Среди американцев, потрясенных первыми полетами русских спутников, приобретает популярность шутка: «Или мы срочно должно заняться физикой и математикой, или нам всем придется... учить русский язык». В целях спасения пошатнувшегося национального достоинства американцы прибегают к совершенно неожиданному варианту решения вопроса о сохранении своей пальмы первенства — к широкой национальной программе поиска одаренных детей, получившей название «Мерит». Реализуя эту программу, в США в течение ряда лет с помощью психологической диагностики из учеников каждого старшего класса всех школ отбирали наиболее перспективных учащихся. Результаты программы «Мерит» не заставили себя долго ждать. По признанию американских специалистов, в совершении качественного скачка США в области точных и естественных наук немалую роль сыграла программа поиска одаренных детей «Мерит».

Даже беглого сопоставления этих двух событий достаточно для того, чтобы наметить связь между «японским чудом», успехами США в освоении космоса и радикальными изменениями систем образования, их переориентацией на отбор одаренных детей и на профессиональное самоопределение личности каждого ребенка в процессе его учебы в школе.

На выявлении этой связи завершается сходство существующих в Японии и США систем образования и начинаются их многочисленные различия. Пользуясь спортивной терминологией, применение тестов для одаренных детей в программе «Мерит» можно уподобить рывку, а применение непрерывной профессиональной ориентации, объединяющей обучение в школе и последующую работу каждого японского ребенка, — жиму. В первом случае перед нами одномоментное приложение усилий, нацеленное на четкий практический эффект; во втором случае — попытка

осмысления профессиональной ориентации как важное средство формирования мировоззрения каждого учащегося. Естественно, возникает вопрос, какой из этих двух путей образования ближе по духу современной отечественной системе образования. Далее мы и попытаемся в тезисной форме очертить контуры пути, который выбрало и по которому идет наше образование, а тем самым и предоставить возможность судить о нашем отношении к японскому и американскому вариантам развития образования.

1. От реформы педагогического метода — к реформе социальной организации жизни в системе образования

Те люди, которые чувствуют себя в ответе за развитие системы образования в обществе, как правило, оказываются перед лицом следующей альтернативы: либо стать проводниками уже победившей господствующей в обществе официальной правды и через образование вести формовку, штамповку личности, в чем-то напоминающую описанную В. Гюго фабрику компрачикосов, либо заняться рискованным делом построения на территории образования новой социальной организации жизни, которая помогла бы каждому человеку найти самого себя. От нашего выбора в этой ситуации зависят место и миссия образования в обществе: в первом случае образование плетется в хвосте у общества, во втором образование обеспечивает развитие общества. Этот выбор и определяет направленность реформ образования. Становится ясно, что реформа образования — это прежде всего реформа всей жизни растущего и обучающегося ребенка, а не только и не столько реформа педагогического метода, той или иной специальной технологии обучения. Если не произведена реформа организации жизни ребенка, то реформы методов вряд ли приведут к успеху. Более того, сами педагогические методы и технологии, органично входя в отвечающую социальному наказу адаптивно-дисциплинарную модель воспитания и обучения, вполне соответствуют этой пригнанной к обществу модели. Роль учителя, сведенная в адаптивно-дисциплинарной системе образования к роли передатчика безличной информации по жестко утвержденным программам, становится, мягко говоря, незавидной. Об этом еще в 20-х гг. писал выдающийся психолог и педагог Л.С. Выготский: «...Учительская профессия сделалась местом, куда стека-

ются все неприспособленное, неудачное... Школа — это та пристань, в которую жизнь отводит поломанные корабли. Это символично, что когда-то в учителя шли отставные солдаты. Отставные солдаты жизни и теперь еще на три четверти заполняют учительские ряды» (2; 338). Для того чтобы школа перестала быть пристанью для поломанных кораблей, чтобы в образование пошли духовно одаренные люди, необходимо было начать форму образования в нашей стране с реформы социальной жизни личности, а не с реформы педагогического метода.

Происходящая в нашей стране перестройка дала исторический шанс на создание такой системы образования, в центре которой встала задача расширения возможностей компетентного выбора каждой личностью своего жизненного пути. В свете этой задачи образование понимается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности. Стратегией же поиска педагогических технологий становится стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред. Педагог, учитель при таком понимании процесса образования превращается в социального архитектора образа жизни ребенка, который в процессе сотрудничества, совместной деятельности с детьми помогает найти им свою дорогу в полном противоречий мире.

Благодаря социальной реформе образования пробил час, когда на свет были извлечены невостребованные идеи культурно-исторического деятельностного подхода к развитию человека, которые не вмещались в прокрустово ложе адаптивно-дисциплинарной модели образования. Поэтому эти идеи в 30-е гг. были отторгнуты и обществом, и педагогикой. Каковы же исходные аксиомы деятельностного подхода к человеку? Сформулируем их в нарочито резкой форме.

2. От диагностики отбора (селекции личностного по тем или иным наличным способностям) — к диагностике развития

В сердце диагностики развития стоят идеи Л.С. Выготского о развитии ребенка как широком спектре осуществляющихся возможностей жизни и зоне ближайшего развития ребенка как ключевом диагностическом принципе его

воспитания и обучения. Л.С. Выготский не раз писал о том, что стоит только взглянуть на ребенка, и мы увидим, что в нем заключено гораздо больше возможностей жизни, чем те, которые находят свое осуществление, а осуществившееся поведение есть ничтожная часть того, которое реально заключается в виде возможности. Если попытаться вспомнить свою прошлую жизнь, то каждый из нас увидит, что в единой и нераздельной индивидуальности человека, когда он был ребенком, заключались как бы различные личности. Эта многообещающая неопределенность, по меткому замечанию А. Бергсона, больше всего очаровывает нас в детях. Как это ни грустно звучит, но наш жизненный путь усеян обломками того, чем мы начинали быть и чем могли бы сделаться.

Именно потому, что развитие каждой личности таит самые непредсказуемые возможности, велика опасность ложного прогноза этого развития, основанного на здравом смысле или тестах, используемых для отбора детей по степени выраженности их способностей. Нередко интеллектуальные вундеркинды, дети с ускоренным умственным развитием, бурно стартовав в самом раннем возрасте, угасают, достигнув совершеннолетия. О таких детях Л.С. Выготский любил повторять, что *будущее вундеркинда — в его прошлом*. В прошлом остаются дети, которым поспешили выдать вексель будущих Моцартов, Прокофьевых или Байронов, а тем самым предопределили драматическую судьбу личности с несбывшимися ожиданиями. В истории культуры сохранились сведения о многих детях, судьба которых передается сказкой Г.Х. Андерсена о гадком утенке. Такими «гадкими утятами» были и Эдисон, исключенный за бездарность из школы, и Эйнштейн, поздно начавший говорить. Но они выросли и присоединились к лебединой стае человечества, вошли в когорту бессмертных. Они смогли состояться во многом вопреки, а не благодаря общественному приговору, судящему о ребенке не по его возможностям, а по наличным способностям.

Разнообразные психологические тесты, исходящие из идеи количественной, оценки наличных способностей, представляют собой важные, но только лишь вспомогательные инструменты психологической диагностики разных свойств психического развития ребенка. В них, как правило, исследователям приходится оперировать со школой, в которой отсутствует ноль. Как остроумно заметил

один психолог, для того чтобы получить ноль, пришлось бы градуировать интеллектуальную одаренность от дождевого червя до студента университета. Кроме того, тесты, входящие в диагностику отбора, чаще всего фиксируют количественное отклонение от нормы — дефект или дар ребенка. В результате ребенку дают сугубо внешнюю количественную характеристику и начинают изучать сами по себе способность или дефект вместо изучения личности ребенка с той или иной способностью или дефектом. И точно так же, как врач, по словам Л.С. Выготского, при постановке диагноза интерпретирует показания термометра и рентгеновские снимки на основе всей системы медицинских знаний, психолог должен исходить при интерпретации результатов диагностики из концепции психического развития личности.

Одним из центральных положений культурно-исторической теории психического развития ребенка является, как уже упоминалось, положение о зоне ближайшего развития. Л.С. Выготский отмечает, что с помощью диагностического отбора определяется лишь уровень актуального развития, то есть только то, что ребенок умеет и знает на сегодняшний день. По уровню актуального развития судят об умственном возрасте или профессиональных способностях ребенка. Но допустим, что два ребенка восьми лет одинаково успешно выполнили задачи. Равны ли они в своем умственном развитии? Можно ли на основе этих данных строить прогнозы их дальнейшего интеллектуального или профессионального роста? В повседневной ситуации ребенок часто решает задачи в сотрудничестве со взрослым или более развитым сверстником. И тут-то оказывается, что в сотрудничестве первый ребенок способен решить задачи в возрасте до 12 лет, а второй — только до 9 лет. Расхождение между уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и уровнем, которого достигает ребенок в сотрудничестве со взрослыми или сверстниками, определяет зону его ближайшего развития. По мысли Л.С. Выготского, обучение создает зону ближайшего развития, то есть вызывает у ребенка к жизни целый ряд внутренних процессов развития, которые вначале являются возможными только в сфере сотрудничества со взрослыми и товарищами, а затем становятся внутренним состоянием самого ребенка.

Представление Л.С. Выготского о зоне ближайшего

развития проливает свет на взаимоотношения между обучением и развитием и позволяет осознать, что обучение ведет за собой развитие. Не менее важно то, что, исходя из положения о зоне ближайшего развития, происходит пересмотр, в том числе и педагогики профессионального мастерства. Педагогика не должна фиксировать то, что у ребенка уже созрело, например наглядно-образное мышление в первых классах или же механическое запоминание у шестилетних детей. Она должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития.

Если сравнить представление о зоне ближайшего развития, предложенное Л.С. Выготским, и понимание процесса профориентации в концепции С. Фукуямы, то становится заметным их мировоззренческая близость. И Л.С. Выготский, и С. Фукуяма не ограничиваются мгновенной фотографией уже сложившихся интеллектуальных и профессиональных способностей ребенка. Оба автора верят, что в процессе сотрудничества со взрослым (по Выготскому) или наставником (по Фукуяме) ребенок сумеет расширить свои возможности. Л.С. Выготский и С. Фукуяма видят во взрослом (учителе и наставнике) ориентатора детского развития, а не специалиста по «отрицательному отбору» и старательному поиску непригодности ребенка к работе или обучению.

Итак, вместо оценки исключительно наличных способностей ребенка, вместо «отрицательного отбора» детей по уровню их интеллектуального развития Л.С. Выготский, вводя диагностический принцип зоны ближайшего развития нацеливает образование на поддержку самых разных возможностей ребенка, ставит в центр диагностики процесс сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками. Помогающая диагностика Л.С. Выготского не только позволяет выявить раннюю одаренность, сберечь другие возможности развития, но и участвует в организации развивающей среды, становится диагностикой расширения или сужения диапазона возможностей в различных видах его деятельности.

3. От адаптивно-дисциплинарной модели усвоения суммы знаний и навыков — к рождению образа мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками

Непрерывно возрастающий поток информации к концу XX в. вовсе не смущает традиционное школьное образова-

ние. С похвальным упорством система образования пытается опровергнуть афоризм Козьмы Пруткова, опрометчиво заявившего: «Нельзя объять необъятное». Не знаем, можно ли действительно объять необъятное, но втиснуть многочисленные открытия в систему школьного обучения стараются разные науки, конкурирующие в борьбе за ум растущего человека. Каждая область знаний, считая себя наиболее важной, подобно кукушке, откладывает в гнездо школьных знаний свои яйца. Кукушата вылупляются и, следуя «доброй» традиции, стремятся вытеснить из гнезда другие дисциплины, набрать побольше часов и т.п. В этой битве разных дисциплин за свое место под школьным солнцем незаметно забывают о самом ребенке, забывают о том, что сознание ребенка — это не склад для хранения информации. Стоит ли удивляться, что у детей начинают срабатывать разные способы психологической защиты против потока информации, а из самой разрозненной информации не рождается целостный образ мира, направляющий и регулирующий поведение детей?

Иная логика образования складывается тогда, когда картина мира строится в процессе совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками. Обучение и воспитание входят в жизнь ребенка через ворота той или иной ведущей деятельности, превращают «чужие» равнодушные идеи в «свое» личностное знание. Такого рода знание дети не запоминают по заданию или инструкции учителя, но им руководствуются в различных жизненных ситуациях. Большое значение в формировании образа мира ребенка имеет игра. Именно в игре закладываются первые основы профессиональной деятельности, но закладываются только как возможности принимать на себя разные профессиональные роли. Образно говоря, детская игра — это первый профориентатор ребенка. В игре ребенок учится возможности быть... быть капитаном, врачом и т.п.

Интересно, что в играх, воспроизводящих сюжеты сказок, дети вместе с героями этих сказок постоянно отправляются «туда, не знаю куда», ищут «то, не знаю что». Эти игры, а также «небылицы», «небывальщины» детского фольклора или же несуразицы в стиле замечательного произведения английского писателя Л. Кэрролла «Приключения Алисы в стране чудес» помогают расширению возможностей выбора ребенком способов своего поведения

в самых разных ситуациях, превращаются в школу поведения в нетипичных ситуациях.

Стихийно к пониманию исключительного значения игры в жизни ребенка приходят некоторые педагоги-новаторы. Так, в книге Б.П. Никитина «Развивающие игры» выделяются практические приемы, превращающие теоретические положения деятельностного подхода в ремесло воспитания. Б.П. Никитин немало лет борется за признание своей Педагогики Предоставления Возможностей, основывающейся на пяти правилах развития способностей: «1) раннее начало; 2) создание среды, способствующей развивающей деятельности ребенка и стимулирующей ее; 3) организация максимального напряжения сил в процессе этой деятельности...; 4) обеспечение большей свободы в выборе деятельности; 5) помощь взрослых» (3; 4).

Важно отметить, что в процессе игры ребенок овладевает искусством вставать на позицию другого человека, видеть мир глазами другого человека, осуществлять победы над собственным эгоцентризмом.

В игре происходит развитие рефлексии. А без рефлексии, как подчеркивает С. Фукуяма, вряд ли может сформироваться способность к профессиональному самоопределению. В справедливости этого положения убедились психологи, обследовавшие московских школьников в ходе профессиональной консультации. Оказалось, что школьники, даже если у них уже сложились профессиональные намерения, почти не умели оценивать себя и свои возможности. Отчасти по этой причине в области профориентации в нашей стране все большее распространение получают деловые игры, способствующие профессиональному самоопределению и помогающие развиваться рефлексии.

Из представлений Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития вытекает, что наставником, ориентатором порой может выступать сверстник, а не взрослый. Ведь юноши или девушки, легче взрослых занимающие позицию другого сверстника, нередко точнее оценивают профессиональные планы и возможности своего товарища.

Так, в социологическом исследовании под названием «Цена пророков» школьников десятых классов спрашивали, как они видят свое ближайшее будущее, какую изберут профессию и т.п. Те же вопросы (об их товарищах) задавались одноклассникам, учителям и родителям. Через полгода выяснилось, что сверстники оказались более точ-

ными «пророками» относительно судьбы своих товарищей, чем учителя и родители.

Выше приведены примеры, иллюстрирующие значение игр и сотрудничества в расширении возможностей развития ребенка и построении картины мира. Учебная деятельность, профессиональная деятельность, личностное общение со сверстниками, если они закладывают зону ближайшего развития в ходе сотрудничества школьника или студента с преподавателями, наставниками, сверстниками, выступают как основа для рождения интегративного образа мира в системе образования и формирования способности в профессиональном самоопределении.

4. От технологии обучения по формуле «ответы без вопросов» — к жизненным задачам познавательной мотивации ребенка

Каждый ребенок в России знает сказку А.Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино». В этой сказке приводится эпизод с решением героем сказки простой арифметической задачи.

«Я говорю, — терпеливо повторяла девочка, — предположим, что у вас в кармане два яблока. Некто взял у вас одно яблоко, сколько у вас осталось яблок?

— Два.

— Подумайте хорошенько.

Буратино сморщился — так здорово подумал.

— Два...

— Почему?

— Я же не отдам некту яблоко, хоть он дерись.

— У вас нет никаких способностей к математике, — с огорчением сказала девочка.

Правда ли маленькая учительница в своем диагнозе, или за неверным ответом Буратино кроется нечто иное, а именно та мотивация личности ребенка, которая пропускает любое знание через призму конкретных жизненных задач?

С первого класса усердно снабжая ученика информацией и нисколько не заботясь, нужна ли ему самому эта информация, выберет ли он ее или нет, технология обучения фабрикует особый тип личности — интеллектуального потребителя. В результате и происходит по меткому замечанию А.Н. Леонтьева, обнищание души при обогащении информацией.

Учитель дает, ученик берет. Мы так привыкли к подобному положению дел, что оно представляется чуть ли не законом природы. Но проведите простой эксперимент. Подойдите к незнакомому прохожему на улице и скажите: «Вы станете инженером». Вы убедитесь, что от вас отшатнутся. Но не нечто ли похожее происходит в школе, когда учитель преподносит ответы ученику, который его ни о чем не спрашивал? *Обучение в школе — это снабжение ответами без поставленных вопросов.* Стоит ли удивляться после этого, что знаменитые детские «почему»? исчезают в школе, так же как в ней сиротливо прячется познавательная активность личности ученика. В социальную технологию взаимоотношений по формуле «учитель снабжает — ученик потребляет» познавательная мотивация ученика, выбор учеником своего места в жизни не вписываются. Знаменитые «почемучки» именно потому и остаются в дошкольном детстве, что у них на жизненном пути устанавливается шлагбаум «ответы без вопросов».

Препятствующая развитию познавательной мотивации технология обучения по формуле «ответы без вопросов» находит свое выражение и в учебниках, в которых преобладают типовые задачи, то есть стандартные задачи с полным и достаточным для одного варианта решения набором условий. Школа и жизнь, школа и производство при таком обучении не связываются друг с другом. В реальной жизни задачи — это микромодели жизненных ситуаций. Личность, подобно Буратино, сама вторгается в эти ситуации, вводя в них недостающие условия или отсекая избыточную информацию. Использование подобного рода задач позволяет осуществить одновременно две диагностические процедуры: содержательную диагностику в той или иной предметной области знаний и психологическую диагностику нешаблонного мышления учащихся. Главная развивающая черта этих типов задач — это наработка возможностей выбора в неопределенных ситуациях в сочетании с познавательной мотивацией. Решение таких задач помогает ребенку найти себя в мире людей и профессий.

5. От выученной беспомощности — к постановке сверхзадач

В психологии хорошо известен эффект, названный эффектом выученной беспомощности. Он возникает в строго контролируемом распорядке жизни, в том числе и в усло-

виях монополии адаптивно-дисциплинарной модели образования. Суть этого эффекта состоит в том, что ребенок, раз за разом убеждающийся в неподконтрольности ситуации, в невозможности своими действиями изменить ход событий, в конечном счете вообще отказывается от поиска. Неотъемлемыми чертами его характера становятся послушность и исполнительность. В результате ребенок начинает нуждаться в жестко регламентируемом образе жизни, где высшей добродетелью является исполнительность, беспрекословное выполнение инструкций. Ребенок уже сам начинает избегать жизненных перемен, уклоняться от решения сложных задач, так как они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а поиск атрофирован. В ряде случаев к появлению эффекта выученной беспомощности может привести не только страх перед наказанием за отступление от инструкций, но и гиперопека ребенка. Взрослый буквально все делает за ребенка, выбирает за него друзей, профессию, любимую. В итоге взрослый выбирает за ребенка... жизнь! Отсюда у ребенка отпадает потребность в поиске и контроле ситуации, так как контроль постоянно находится в руках взрослого. Тяжелым следствием эффекта выученной беспомощности становится утрата детьми чувства достоинства, потеря веры в себя. Один из путей преодоления данного эффекта — это отказ от отметок. По этому пути пошел педагог и психолог Ш. Амонашвили, устранив парализующий ребенка страх перед плохой оценкой.

Отказ от отметок может выступить как условие, способствующее развитию у детей надситуативной активности, интеллектуальной инициативы, способности ставить перед собой сверхзадачи. В психологии показано, что подростки часто идут на «риск ради риска», стремятся действовать в зоне повышенной опасности, хотя их к этому никто не побуждал. Роль надситуативной активности (В.А. Петровский) интуитивно понимали в истории культуры. Так, в старой австрийской армии был специально введен орден Марии Терезии для награждения тех, кто добился успеха вопреки приказу.

Надситуативная активность одаренных детей, которым действительно больше всех надо, доставляет немало хлопот учителям. Эти дети то и дело ставят учителя в неловкое положение своими странными вопросами или действиями. Они жадно ищут дразнящие воображение неразрешимые задачи вроде задач о вечном двигателе или теоремы

Ферма. Если же одаренные дети не находят подобных задач, то у них нередко возникает явление, называемое интеллектуальным саботажем. Они бездельничают и шалят во время уроков. В своей книге «Здравствуйте, дети!» Ш. Амонашвили сложил оду таким шалунам, с гордостью заявив: «Шалуны — двигатель прогресса».

Сам факт существования явлений надситуативной активности, интеллектуальной инициативы приводит к заключению о том, что используемая при профессиональном отборе «схема наложения» требований профессии на индивидуальные наличные свойства личности оказывается упрощенной. Свойства личности не могут подойти к профессиональным требованиям, как ключ подходит к замку. Если мы не учитываем явления надситуативной активности, то начинаем интерпретировать профессиональный выбор ученика как подгонку личности под профессию, то есть живого человека, как вещь, подгоняем к другой вещи.

Личность же даже по профессиональному признаку нельзя вместить в узкие рамки профессии. Кем был по профессии Г. Гельмгольц? Физиком, врачом, психологом... А кем по профессии был В.И. Вернадский? Геохимиком, физиком, философом. Любой из этих ответов ограничит личность, укажет лишь одну из возможностей ее развития, а потому вряд ли будет верен.

Личность всегда шире своей профессии. Образование, понимаемое как расширение возможностей развития личности, образование, ушедшее от адаптивно-дисциплинарных подходов к обучению и воспитанию, помогает ребенку совершить в жизни самый трудный выбор — выбор *быть человеком*.

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности. — М., 1990.

2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. — М., 1926.

3. *Никитин Б.П.* Развивающие игры. — М., 1981.

4. *Петровский В.А.* К психологии активности личности // Вопр. психол. — 1975. — №3.

5. *Фукуяма С.* Теоретические основы профессиональной ориентации. — М., 1989.

6. Личность: психологическая стратегия воспитания

В переломные моменты истории у общества обостряется особое чувство — чувство ценности человеческой личности. Оно проявляется тогда, когда общество с удивлением вспоминает, что великие стройки делаются не только ради великих строек, но и во имя самих строителей. Вдруг обнаруживается, что строители — это не только «бойцы за выполнение директив», «кадры», «работники», но и люди. И без этих людей невозможно ускорение социально-экономического развития.

Вот тогда-то пробивает час, когда вечные вопросы «что есть человек?», «как рождается личность?», «чем учить и для чего учить?» перестают восприниматься как затрагивающие лишь интересы философов, психологов и педагогов. Они попадают в самый фокус общественного сознания. Именно в ходе перестройки начал оформляться подлинный социальный заказ на использование закономерностей психологии и социологии личности, на разработки психологической стратегии воспитания личности. Для того чтобы наметить психологическую стратегию воспитания личности, необходимо попытаться ответить на следующие вопросы: в чем состоит специфика трудностей ситуации, в которой приходится жить и действовать учителю и ученику? Какие препятствия встают на пути учебно-воспитательного процесса? Где искать ключ к пониманию природы личности? Что собой представляет психологический объект воспитания личности? И наконец, каковы общие методические принципы воспитания личности?

Начну с описания некоторых явлений, которые заставили вновь во весь голос заговорить о «вечной» проблеме конфликта поколений.

При обсуждении проблемы, что же за молодежь нынче пошла, загадки начинаются с самого порога. Одна из них — установление возрастных границ молодежи. Человека какого возраста можно назвать молодым? Мне приходи-

лось встречаться с самым пестрым набором мнений по этому поводу. Одни называют возраст 18 лет, другие — 33 года, третьи считают молодыми людей в возрасте до 40 — 45 лет или же отвечают, что человек молод до тех пор, пока молода его душа. А как же в действительности? И можно ли вообще определить календарный возраст молодежи как некую раз и навсегда установленную величину. Конечно нет. Психологические исследования показали, что рамки «молодости» зависят от возраста тех людей, которые дают оценку. Так, при опросе 10-летних детей, 20-летних и 70-летних просили назвать своего рода «золотую середину», то есть возраст человека, который еще не стар, но уже и не молод. 10-летние сочли не старыми и не молодыми возраст 36 лет; для 20-летних нейтральной точкой оказался возраст 42 года, а для 70-летних — 52 года.

В психологии наряду с календарным, или паспортным, возрастом различают социологический возраст личности. Социологический возраст личности зависит от социально-исторического образа жизни, который ведет человек. Для того чтобы рельефно представить неразрывную связь социологического возраста со временем, можно назвать некоторые знакомые всем имена — Блюхер, Якир, Тухаческий. По календарному сроку они едва перешагнули в дерзкие годы гражданской войны 20-летнюю черту. Но кто назовет их мальчиками? Они вели за собой в бой тысячи людей, умели самостоятельно принимать решения и несли ответственность как за судьбы этих людей, так и за историю своей Родины.

Иная ситуация, иной социологический возраст у молодежи 70-х гг. Полны горечи строки письма нашего молодого современника: «В двадцатом выпуске нашей школы нет ни одного человека с прочными знаниями. Мы — новое пополнение инфантильных... Кто понесет за это ответственность? Теперь каждый из нас в отдельности глубоко несчастный человек». Автопортрет молодого человека, проступающий за строками письма, — одно из грустных подтверждений феномена социального инфантилизма, ставшего довольно характерной чертой социально-психологического портрета подрастающих поколений в целом, отличительной особенностью социологического возраста современной молодежи. В чем суть феномена социального инфантилизма? Его сердцевина — бегство от выбора и возложение ответственности за принятие решения на плечи другого человека.

Социальная роль «вечного ребенка» освобождает личность от ответственности, от суда за совершенные поступки. Об искусстве пользоваться социальной ролью «ребенка» уже 5-летними и 6-летними детьми красноречиво свидетельствуют их собственные высказывания: «Как ты мог ребенка обидеть? Оставь это, пожайлуста, для ребенка!» Так, от пяти до... (трудно назвать конечную календарную степень инфантильности) шествуют по жизненному пути «вечные дети». Во избежание недоразумений следует сразу же заметить: социально инфантильный человек — это не обязательно человек социально неприспособленный.

Игнорирование запретов, воинствующий социально-психологический нигилизм — оборотная сторона социального инфантилизма, которая дает о себе знать в росте различных неформальных молодежных объединений. В неформальные молодежные объединения школьники преимущественно втягиваются в возрасте 12 — 14 лет. И это не случайно. Недаром психологи называют этот период возрастом «бури и натиска». Поверьте — это не просто красивый образ.

В этом возрасте школьник начинает с особым упорством искать свой путь в жизни, свое «я». Процесс формирования индивидуальности личности нередко состоит в поиске способов самоутверждения, подчиняющихся немудреному правилу: «Я шокировал всех, — значит, я отличен от всех. Я отбросил предлагаемый вами идеал — значит, у меня есть свой... Следовательно, я — личность!»

Личность же существует благодаря социальной группе, а не в безвоздушном пространстве. В знак протеста против существующей в культуре обезлички, стандартизации молодежь и объединяется в компании, которые обзаводятся своими ритуалами и обрядами. И вновь рассуждения не отличаются сложностью. «Мы против учителя, — значит, должны взять то, против чего выступает он». Аккуратность в одежде? Вот вам нарочито неопрятные куртки и вызывающие клетчатые брюки! За появлением неформальных молодежных объединений нередко стоит гротескное восполнение дефицита духовности, например, в обличье такого модного танца, как «брейк». Что такое «брейк»? По своей психологической сути брейк — это символ человека-робота, функционера, бюрократа, порой спрятанного под маской добродетели. «Стандарт» брейкеров, доросший до жизненной позиции личности, стал более откровенным. Он уже не прячет свое лицо. Он кричит всем: «Смотрите, я —

антистандарт!» — упивается эйфорией. Наряду с брейкерами появляются «металлисты», которые поклоняются «тяжелому металлу», как некогда язычники поклонялись золотому тельцу. В шумном карнавале с брейкерами, поклонниками «тяжелого металла» выстраиваются грохочущие по ночным улицам на мотоциклах «рокеры», вычурно одетые и остриженные «панки», истово любящие спортивных кумиров «фанаты» и представители других, как их кратко называют, неформалов.

Следует специально подчеркнуть, что термин «неформальные молодежные объединения» чаще всего ассоциируется в массовом сознании с чем-то отрицательным, вызывает негативные социальные стереотипы. На наш взгляд, сам термин «неформальные молодежные объединения», а также социологические характеристики этих объединений, как «контркультура» или «антикультура» по целому ряду причин крайне неудачны. Во-первых, подобные характеристики не учитывают разнородности этих объединений м сразу же придают им в массовом сознании асоциальную окраску. Во-вторых, называя разные по своей направленности молодежные объединения либо «неформальными», либо «контркультурой», публицисты и социологи невольно сами создают оппозицию между обществом и молодежными группами, фактически формируют массовое самосознание этих групп как противостоящее нашей культуре. В-третьих, неучет разнородности самодеятельных молодежных объединений приводит к тому, что с «рокерами» в один ряд становятся самодеятельные молодежные объединения с конструктивной направленностью. Вспомним, например, возникшие в послевоенные годы тимуровские команды, школьные и студенческие клубы самодеятельной песни, клубы юных коммунаров 60-70-х гг., стихийно организующиеся группы по охране окружающей среды. Более социологически точно было бы назвать такого рода объединения зонами потенциального развития культуры.

Представители разных неформальных объединений иногда сами с гордостью величают себя трудными подростками, и, поверьте, им трудно, мучительно трудно быть молодыми. Встречаясь с ними на улицах городов или наблюдая за ними в таких фильмах, как «Плюмбум, или Опасная игра», «Легко ли быть молодым?», «Курьер», мы взволнованно спрашиваем: «Откуда они пришли и куда идут? Кто виновен в их появлении?» Если виновники ищут, то он

рано или поздно находится. Так и сейчас — движимое беспокойством за будущее культуры, общественное мнение с излишней поспешностью находит козла отпущения. Им оказывается — школа.

Приговор школе за духовные раны молодежи нередко выносят публицисты и социологи, родители и дети. С этим же приговором выступают часто и сами учителя. Имя виновника, правда, может меняться. Он называется то школой, то министерством просвещения, то Академией педагогических наук... Неумолимая логика подсказывает: «Школа — центральный социальный институт образования и воспитания подрастающих поколений. В этих поколениях распространяются социально-психологические болезни. Значит, школа — главный виновник горьких плодов образования и воспитания». Отсюда, опять же логично, вытекает вывод: «Чтобы по-новому воспитывать и учить молодежь, нужно реформировать школу». Подобный вывод, несомненно, верен, но ...недостаточен. Если принять вывод о необходимости перестройки школы за отправной пункт построения психологической стратегии воспитания личности, то вряд ли можно добиться значительных успехов.

Алиллесова пята этого вывода состоит в том, что за ним молчаливо проступает взгляд на школу как на «государство в государстве», отделение школы от общества. Перестройка образования предполагает коренное изменение отношений между школой и производством, школой и семьей, а изменение этих отношений — далеко не только «школьная проблема». Мы привыкли говорить, к примеру, семья и школа, забывая, что союз «и» имеет не только соединяющее, но и разъединяющее значение: «семья в оппозиции к школе». Когда ребенок разгневает учителя, то тот говорит ему: «Вызови родителей». Обратите внимание: родителей в школу не приглашают, а вызывают. Фраза «вызови родителей» — социально-психологическая иллюстрация взаимоотношений семьи и школы. Причина разобщенности школы и других социальных институтов, например, школы и производства, по-видимому, в сверхцентрализованной, жестко иерархической социальной системе управления с присущими ей административно-командными методами решения любых задач. Эта система управляет по схеме — «социальный приказ, инструкция сверху — безукоризненное исполнение снизу». И оказывается, что учитель смотрит вверх — на директора школы, директор

— на заведующего роно, заведующий роно ... на министерство. И так до самого верха пирамиды управления. У других ведомств, занимающихся производством, — своя пирамида. В результате получается, что команды идут только по «вертикальным» путям — «сверху вниз» — и только вертикальные пути заложены в программу функционирования школы. Любые же «горизонтальные» контакты с другими ведомствами — как бы «личное» дело школы и этих ведомств, причем дело, отвлекающее от исполнения многочисленных скользящих по «вертикальным» связям инструкций и поэтому нежелательное.

В школе нельзя спрятаться от жизни.

Вот почему проведение перестройки школы вне перестройки общества чем-то напоминает попытку перепрыгнуть пропасть в два прыжка. Не снимая со школы ответственности за духовные раны подрастающих поколений, не будем вместе с тем превращать школу в козла отпущения. Только системное, целостное видение школы в обществе — залог правильного поиска пути перестройки школы, стратегии воспитания личности. В этом сложном противоречивом процессе, не терпящем кавалерийских атак, нужно добиться того, чтобы сама система управления не превращала фигуру учителя в статую с раболепно запрокинутой вверх головой; а общество, осознав цену пережитого в 30-е гг. раскола между идеалом и реальностью, перешло от покаяния к действию.

Системное рассмотрение школы в обществе — первый шаг к построению новой психологической стратегии воспитания личности. Другой шаг, связанный с ответом на вопрос: «С чего же начинать воспитание личности ученика?» — в известной мере предрешен первым. На мой взгляд, ответ на этот вопрос может быть только один: «С изменения отношения к учителю! С перестройки социально-экономического статуса учителя к культуре». До тех пор, пока учителей будут причислять наряду с другими человековедами к многочисленной армии работников и непроизводительной сферы, к ним и будут относиться как к работникам, не производящим ценностей. Не только общество, но и сам учитель должен осознать, что учитель в обществе — это работник, пожалуй, самого трудоемкого духовного производства, производства личности. Изменив социально-экономический статус учителя как работника духовного производства, мы заложим тем самым объективные пред-

посылки воспитания личности ученика. Ценность личности Ученика начинается с ценности личности Учителя.

Третий шаг на пути построения психологической стратегии воспитания личности — перестройка социальной технологии взаимоотношений между учителем и учеником в школе. Какие бы изощренные рецепты воспитания ни предлагались в школе, они останутся благими пожеланиями до тех пор, пока сама социальная роль воспитания фактически остается за дверьми школы. Как называют человека, работающего в детских садах с детьми? Каждый легко ответит: «Воспитатель». А как называют человека, работающего с детьми в школе? Естественно «учитель». Но вдумайтесь в суть происходящих на границе дошкольного и школьного возраста перемен в социальной технологии взаимоотношений между взрослыми и детьми. Если до школы детей воспитывают, то в школе — учат. Социальная роль учителя, как и любая роль, диктует свои правила, свой распорядок действий. Она требует, чтобы учитель в первую очередь был носителем знаний, распространителем информации.

И точно так же роль ученика в школе задает свои законы — это роль пассивного потребителя информации. С 1 класса усердно снабжая ученика информацией и нисколько не заботясь, нужна ли ему самому эта информация, выберет ли он ее или нет, технология обучения фабрикует особый тип личности — интеллектуального потребителя. В результате и происходит, по меткому замечанию классика советской психологии Алексея Николаевича Леонтьева, обнищание души при обогащении информацией.

Учитель дает, ученик берет. Мы так привыкли к подобному положению дел, что оно представляется чуть ли не законом природы. Но проведите простой эксперимент. Подойдите к незнакомому прохожему на улице и скажите: «Вчера в Бразилии была жаркая погода». Вы убедитесь, что от вас отшатнутся и посмотрят, как на странненького. Но не нечто ли похожее происходит в школе, когда учитель преподносит ответы ученику, который его ни о чем не спрашивал? Обучение в школе — это снабжение ответами без поставленных учеником вопросов. Стоит ли удивляться после этого, что знаменитые детские «почему» исчезают в школе, так же как в ней сиротливо прячется познавательная активность личности ученика. В социальную технологию взаимоотношений по формуле «учитель снабжает

— ученик потребляет» познавательная мотивация ученика не вписывается. Знаменитые «почемучки» именно потому и остаются в дошкольном детстве, что у них на жизненном пути устанавливается шлагбаум «ответы без вопросов».

Формирование интеллектуальных потребителей и необъявленной войны с «почемучками», к сожалению, «дары социальной технологии» «безличных» взаимоотношений между учителем и учеником в школе не исчерпываются. Ученик приходит в класс. Его называют по имени «Ваня» или «Таня», говоря ему «ты» и сажают за парту. Когда же наступает день выпускных экзаменов, ему по-прежнему говорят «ты» и называют по имени. Так он проводит за партой в роли «ребенка», снабженного информацией, десять лет. Не тут ли кроется одна из причин социального инфантилизма, появления «вечных детей». Даже в племени индейцев Америки дети проходили обряды инициации, сдавали экзамены на личность, посвящались в личность и отстаивали свое «имя». В социальной технологии обучения в школе предусмотрены экзамены по проверке знаний, но нет экзамена на испытание личности.

Итак, названы три основных звена, без которых невозможно построить психологическую стратегию воспитания личности. «Причем тут личность ученика, — может возникнуть вопрос. — Ведь до сих пор речь шла либо о дефиците личности в культуре, либо о последствиях рассмотрения школы вне общества, либо об изменении отношения к учителю как к работнику духовного производства, либо, наконец, о социальной технологии обучения в школе, приводящей к появлению «вечных детей» и «интеллектуальных потребителей». Допустим даже, что кое-что из сказанного верно. Но где же во всех этих рассуждениях личность ученика?»

Вопрос этот далеко не праздный. Ведь от того, как понимается личность, какой образ личности складывается в культуре, зависят действия, нацеленные на воспитание личности. Если, как иногда считают, за проявлением детской жестокости стоят гены, то в помощники к педагогам нужно срочно звать специалистов по «генной инженерии», а психологам и социологам разводить руками, удрученно говоря: «Что выросло, то выросло». Если же личность, по меткому ироническому выражению одного из основателей советской психологии Льва Семеновича Выготского, кожаный мешок с условными рефлексами, то педагогика воспитания сведется к удачному подбору стимулов и подкреплений, на которые будут послушно реагировать живые авто-

маты. Если же личность — пристрастное активное существо, порождаемое жизнью в обществе, стремящееся к достижению целей и отстаивающее своими делами тот или иной социальный образ жизни, то в центре педагогики воспитания станет организация совместной деятельности между людьми. Какое же из приведенных представлений о личности завоевало права гражданства в советской психологии?

С боями пробило себе в психологии дорогу представление о социально-деятельностной сущности человеческой личности. Оно начало утверждаться в психологии сравнительно недавно, так как многие века поиски сущности личности сковывались упрощенно понятой старой формулой «Познай самого себя». Вот исследователи и искали понимание природы личности то под поверхностью кожи человека, например, в типах его высшей нервной деятельности, то в его субъективных переживаниях. Но вот прозвучала идея Маркса о том, что разгадку человеческого «я» необходимо искать в мире человека:

«...Человек — не абстрактное, где-то вне мира ютящееся существо. Человек — это мир человека...» Искать личность человека под поверхностью кожи или в переживаниях отдельного ребенка столь же безнадежно, как искать природу стоимости денежных знаков в самой бумаге, на которой они отпечатаны. Вы можете рассмотреть эту бумагу под микроскопом, подвергнуть химическому анализу ... и при этом нисколько не приблизитесь к решению вопроса, откуда берется стоимость. Точно так же, сколько бы вы ни знали о температуре ученика, особенностях его нервной системы, вы не найдете в них ключ к пониманию его личности.

Этот ключ лежит в системе общественных отношений, являющихся источником становления личности, или, как их порой называют, «безличными» предпосылками развития личности. Социальные условия жизни, время игры, время учения — все эти предпосылки уже ждут личность при ее появлении на свет, заданы ей обществом. Именно с ними мы имеем дело, например, обсуждая сложившуюся социальную технологию взаимоотношений между социальными ролями ученика и учителя в культуре. Вместе с тем ясно, что личность учителя или ученика не сводится только к продиктованным этими ролями формам поведения. В психологии различают ролевое запрограммированное поведение личности и поведение личности как индивидуальности. С некоторой условностью можно сказать, что роли определяют фасад человеческого поведения.

Благодаря им мы осваиваем опыт культуры. Не будь ролей — и каждый наш автоматически совершаемый шаг окажется проблемой. Как для той сороконожки из сказки, которая, задумавшись, с какой ноги пойти, стала спотыкаться. В магазине, утратив социальную роль, покупатель не будет знать, как обратиться к продавцу. Ученик, войдя в класс, усядется за стол учителя. Социальные роли и установки личности тем и ценны, что освобождают нас от повседневной трудоемкой работы по принятию решения в стандартных ситуациях.

Но вот ситуация изменилась, а готовых ролей для поведения в этой ситуации нет. Тут-то возникает необходимость выбора, требующая от личности нестандартных решений, то есть проявлений индивидуальности личности.

Инструкция требует одно, а индивидуальность идет наперекор инструкции, «сознательной» дисциплине, не оправдывает ожиданий. Индивидуальностью трудно управлять. Она постоянно бросает учителю вызов. В ответ появляется стремление уберечь детство от детства, отредактировать индивидуальность личности до стереотипов взрослой «прозы жизни». Видимо, боязнь, что нужный, на наш взгляд, «поезд» не вырвется со станционных путей детства и заставляет нас быть жесткими к любой «неправильности» детства — в поведении, одежде, общепринятом этикете общения с нами, даже во внешности. Личностью, приобщаясь к культуре, становятся, а индивидуальность отстаивают.

Поэтому если в социальной технологии взаимоотношений учителя и ученика нет места для самостоятельного выбора, то ученик настойчиво ищет точку опоры для своей индивидуальности в сферах деятельности и социальных группах за пределами школы. Получается, что в школе он ведет себя, а за пределами школы — живет.

Так где же существует индивидуальность личности, в каком она обитает пространстве? А.Н. Леонтьев писал: «Личность... ее коперниканское понимание: я нахожу свое «я» не в себе самом (его во мне видят другие), а во мне меня существующем — в собеседнике, в любимом, в природе, а также в компьютере, в Системе»*. Еще в более парадоксальной форме место обитания личности обозначается в исследованиях по психологии личности А.В. и В.А. Петровских. Они утверждают: искать в себе свое «я» беспо-

* *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. II. М, 1983. С. 244.

лезно. Личность проявляется через вклады в других людей, через те изменения в жизни других людей, которые мы производим своими действиями, поступками и деяниями.

Нередко, услышав подобные рассуждения психологов, учитель спешит отмахнуться от них: «Придумывают невесть что в своих лабораториях, а мне работать нужно». Иногда за таким недоверием стоит горькая правда. Однако в том случае, когда речь идет о психологии личности, казалось бы, странный вопрос. Ведь если согласиться с устойчиво бытующим мнением, что личность обитает внутри отдельного человека, а все поступки ребенка жестко выводятся из его собственной биографии, то и процесс воспитания будет строиться, попросту говоря, по принципу: «Ты не должен. Ты не имеешь права. Ты не можешь так поступать. Скажи мне, кто твои родители, и я скажу тебе, кто ты». Грустные последствия сведения сути личности к ее индивидуальным знаниям и переживаниям трудно переоценить. Одним из последствий такого понимания является подмена в школе воспитания обучением, иллюзия о том, что воспитать — значить объяснить.

Из-за этой иллюзии в школе господствует чисто словесное воспитание. При этом не учитывается, что даже самые правильные слова и призывы не могут научить совести, что нечестность рождается не из-за незнания и знанием ее не перекроешь. Нельзя ввести в школьное расписание наряду с уроками математики уроки доброты и мужества. Социальная технология процесса обучения в школе привела к растворению воспитания в обучении, а представление о личности как сумме индивидуальных знаний и переживаний — к превращению воспитания в потоки объяснений и нравоучений. Об исчезновении воспитания в школе начинают говорить в последнее время некоторые писатели. Но выход из создавшейся ситуации они ищут опять исходя из подкожного понимания человеческого «я». Совесть, доброта, честность — все это, по их мнению, свойства, данные человеку чуть ли не от рождения. Не трогайте их, не мешайте их росту — и они в конце концов расцветут. Если бы действительно было так, то оставалось бы уповать на гены «добра» и «совести», а стратегией процесса воспитания стала бы бережливая стратегия невмешательства. Крайности, как известно, сходятся. И педагогика, подменившая воспитание обучением, и критикующая эту педагогику публицистика, призывающая не мешать прорастанию зерен совести в душе ребенка, замыкают мир человека в его

натуре, его индивидуальном сознании и в итоге... теряют воспитание личности.

Пока мы с вами будем проповедовать, что все пороки и добродетели живут в самой натуре ребенка, острие воспитательного воздействия будет направляться явно не по адресу. Вглядитесь, как строится воспитательное воздействие. Ученику, нарушившему то или иное принятое поведение, говорят: «Если и дальше ТЫ будешь всех отвлекать, то ТЕБЯ придется вывести из класса». То есть если ТЫ выйдешь за рамки тех или иных правил, то вот что с ТОБОЙ лично за это отступление от правил произойдет. Не трудно заметить, что такого рода воспитательные воздействия на человека «я» обладают двумя особенностями. В них на первом плане стоит угроза наказания за отклонение от правил, которое ожидает лично совершившего нарушение ученика. Во-вторых, все воздействия неявно игнорируют явление запретного плода. Запретный плод, как известно, всегда сладок. Чем больше педагог критикует ученика, например, говорит ему, что он превратился в отпетого типа, попадает под влияние уличных компаний, тем сильнее порой привлекает ученика к этим компаниям, к этим антиидеалам. Рассказывают, что психологи, занимающиеся организацией природоохраной деятельности, провели однажды эксперимент. Они установили на лужайке с одуванчиками небольшой плакат с надписью «По траве ходить строго воспрещается». До этого, заметьте, никто одуванчики не топтал. Результаты появления плаката не заставили себя ждать. На следующий день одуванчики были вытоптаны. Не стоит ли задуматься о том, сколь часто наши воспитание и пропаганда строятся по формуле «По траве ходить строго воспрещается».

Подмена воспитания личности обучением, дел и поступков — словами и увещеваниями по формуле запретного плода — вот далеко не полный перечень последствий сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату. Иной взгляд на психологический объект воспитания вытекает из представлений и социально-деятельностной природы личности, обретающей свое «я» в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с миром людей и продуктов культуры. Психологическим объектом воспитания являются рождаемые в ходе жизни личности в обществе, личностные смыслы и смысловые установки, регулирующие действия и поступки в разных проблемно-конф-

ликтных ситуациях нравственного выбора. В личностных смыслах мир предстает перед человеком в свете тех мотивов, ради достижения которых он действует, борется и живет. В личностных смыслах открывается для человека значение мира, а не равнодушное знание о действительности. Можно сколько угодно знать о мире, но до тех пор, пока знание не воплотится в подлинную веру, оно не обусловит поведение личности, не превратится в путеводный ориентир в ситуации выбора. В личностных смыслах всегда чужая боль переживается как своя. Личностный смысл как значение мира для человека и смысловая установка как эскиз будущих действий представляет собой внутренние регуляторы поведения личности. Вера, совесть, честь, бессовестность — все это смысловые установки личности, которые формируются в деятельности, в делах и поступках, а не достаются в наследство от родителей и не передаются посредством самых правильных слов.

«Смыслу не учат. Смысл воспитывается», — любил повторять А.Н. Леонтьев, подчеркивая кардинальное различие между обучением и воспитанием личности.

Естественно возникает вопрос: «Всем давно известно, что нужно воспитывать совестливость, честность и тому подобное. Прибавится ли к нашему знанию этих тривиальных вещей хоть что-то, если все эти нормы окрестить личностными смысловыми установками, а затем заявить, что это и есть психологический объект воспитания?» Да, прибавится. Охарактеризовав веру, совесть, вообще любую социальную норму как смысловое проявление личности, мы сразу же указываем на несколько моментов, вытекающих из изученных в психологии особенностей личностных смыслов и смысловых установок личности.

Первое и весьма существенное дополнение состоит в следующем: для того, чтобы изменить смысловые установки личности, необходимо выйти за предела индивидуального сознания человека и изменить породившую эти установки деятельность, то есть деятельность, выражающую отношение личности к тем или иным ценностям, идеалам, событиям. Что это значит? А это значит, что за воспитанием личности всегда должен стоять процесс изменения ее жизненных связей с миром, с людьми. Это также значит, что никакими инструкциями, объяснениями глубинных смысловых установок личности перестроить нельзя.

Второе дополнение, вытекающее из представлений о смысловых установках личности как психологическом объ-

екте воспитания, связано с тем, что осознание смысловых установок личности — важное, но недостаточное условие их изменения. Вы можете убедительно объяснить ученику, что быть жадным плохо и нужно делиться с другими. Он в лучшем случае поверит вам и полностью согласится с вашими доводами. Он осознает, что плохо быть жадным. Но перестанет ли он от осознания своей собственной жадности действовать, как действовал до вашей беседы? Вряд ли, хотя и станет мучиться, окажется не в ладу и с собой, и с вами. Осознание собственной жадности только сделает ребенка более осторожным, но не приведет к исчезновению жадности до тех пор, пока незыблема социальная позиция ребенка, приведшая к ее появлению.

Третье дополнение, которое следует из представлений о психологическом объекте воспитания личности, заключается в том, смысловые установки и личностные смыслы с колоссальным трудом передаются через слова, если эти слова не выражают отношения самого учителя к передаваемым знаниям. Они умирают в авторитарном менторском монологе и возрождаются только в диалоге-сотрудничестве, открытые учеником совместно с учителем.

Очерченные особенности личностных смыслов и смысловых установок как психологического объекта воспитания личности позволяют наметить некоторые общие методические принципы воспитания.

Этими принципами являются принцип включения личности в значимую деятельность, принцип демонстрации последствий, поступка личности для референтной группы, принцип смены социальной позиции личности в группе и принцип учета ведущей мотивации личности при построении воспитательного процесса. Каждый из этих принципов — это не рецепт на все случаи жизни, указующий учителю, как надо действовать в конкретной ситуации, какими приемами вооружиться в том или ином конкретном случае. Задача психолога заключается в том, чтобы помочь учителю решить, в каком направлении вести поиск действенных воспитательных приемов, задать вектор поиска. Приемы же зависят от искусства учителя, которое никогда не заменит никакая наука, в том числе и психология личности. Психолог задает стратегию воспитания личности; тактика воспитания — в руках учителя.

В принципе включения личности ученика в значимую для него деятельность сфокусирована идея, вытекающая из социально-деятельностного понимания природы лично-

сти; ключ к воспитанию личности лежит в организации и изменении таких видов деятельности, в которых осуществляется саморазвитие личности. Эта идея, по сути, положена в основу воспитательной практики таких выдающихся педагогов, как А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский. Яркий пример того, что включение личности в значимую для нее деятельность дает свои ощутимые плоды там, где не срабатывает обращенная к индивидуальному сознанию риторика, приводит Антон Семенович Макаренко в «Педагогической поэме». Он рассказывает о том, с какой убийственной иронией его первые воспитанники выслушали его страстную речь о необходимости резкой перемены их образа жизни. Позднее, вспоминая об этом печальном опыте, А.С. Макаренко писал: «Не столько моральные убеждения и гнев, сколько ... интересная и настоящая деловая борьба дала первые ростки хорошего коллективного тона». Только в деловой борьбе произошло у воспитанников А.С. Макаренко изменение их личностных смыслов, поменялось отношение к жизни. Деловая борьба, совместная деятельность сыграли решающую роль там, где оказались бессильными уговоры и убеждения.

Думаю, что сейчас для подростков, в том числе и для неформальных молодежных объединений, в первую очередь необходима разработка всевозможных форм и видов значимой деятельности. Какой? Да любой! Лишь бы каждый из подростков чувствовал, что в ней он нужен и конкретным людям и обществу. Именно он, как неповторимая индивидуальность... При этом можно использовать приемлемые формы деятельности, уже ставшие для определенных групп подростков своеобразным рупором индивидуальности, наполнив их необходимым содержанием. В качестве примера можно привести молодежный музыкальный клуб при Доме композиторов в Москве. Его ведет замечательный педагог композитор Григорий Фрид. Несколько лет назад он пригласил в клуб популярный среди молодежи самодеятельный ансамбль. И средствами джазовой музыки была сделана вещь поразительная: по-новому зазвучала несущая неисчерпаемый духовный потенциал сказка Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц...» Клуб этот и по сей день пользуется у молодежи большой популярностью.

Методический принцип включения личности в значимую деятельность пересекается во многом с принципом демонстрации последствий поступка личности для референт-

ной группы. Ученик должен убедиться, к каким последствиям приведет его поступок социальную группу, мнением которой он дорожит. Горькие примеры из истории человеческих страданий весьма недвусмысленно свидетельствуют, что мужественные люди, непоколебимо встречавшие угрозы и испытания, касающиеся их лично, вынуждены были поступаться порой своими идеалами, когда возмездие угрожало их близким. Личность живет в других людях. Поэтому-то не эгоцентрическое увещевание в стиле «какая беда лично с тобой случится, если ты нечто совершишь...», а действенная демонстрация следующих за поступком личности бед и радостей для референтной группы влечет за собой преобразование смысловых установок и ориентацией личности.

Огромные нереализованные возможности для перестройки мотивации личности в группе содержит в себе принцип смены социальной позиции ученика. Бывает, выпавшие на долю личности обстоятельства судьбы обрекают ее на социальную позицию вечного неудачника, неуспевающего, аутсайдера в классе. Бывает также, что учитель, показывая на примере такого отстающего ученика всему классу то, каким не надо быть, закрепляет в нем эту позицию неудачника, а вместе с ней и растущий комплекс неполноценности личности. В таких случаях любые нравоучения, вызовы на педсовет дадут скорее негативный, чем позитивный, эффект. До тех пор, пока не будет изменена социальная позиция ученика в группе, пока его не вернет в жизнь класса новая социальная роль, он будет искать самоутверждения вне школы. Гонимый в школе, он нередко становится жестким лидером в компании сверстников на улице. Смена социальной позиции и есть тот рычаг, с помощью которого осуществляется переделка стремлений и мотивов личности. В социальную технологию процесса воспитания в школе необходимо заложить условия, предоставляющие ученику возможность совершать выбор разных социальных позиций, свободный переход от одной деятельности к другой. В нашей школе произошла потеря уникального источника смены социальной позиции — детской игры. Ее почему-то жестко прикрепили к дошкольному возрасту, оставили в дошкольном детстве. Между тем именно в процессе игры ребенок овладевает искусством вставить на позицию другого человека, видеть мир глазами другого, осуществлять победы над собственным эгоизмом.

Замечательный психолог Д.Б. Эльконин писал о значе-

нии игры в жизни личности: «Дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется самый механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения»*.

Использование в практике воспитания методического принципа социальной позиции окажет учителю существенную помощь в решении такой задачи воспитания, как преодоление нравственного эгоцентризма личности и формирование у ученика способности сопереживать другим людям.

Понимание мыслей собеседника без знания его мотивов, нередко говорил Л.С. Выготский, всегда представляет собой неполное понимание. Точно так же воспитание личности без понимания ведущих ее мотивов будет неполным, ущербным воспитанием. В связи с этим и любая воспитательная система должна хоть в какой-то степени дать ответ на вопрос: какова ведущая мотивация у того или иного поколения молодежи? В самом начале я уже говорил, что в периоды крутых перемен общественной жизни у общества обостряется особое чувство — чувство ценности человеческой личности. В нашем обществе как идеал задана ценность «быть личностью». Именно эта ценность и приводит к резкому усилению у молодежи мотивации во что бы то ни стало быть личностью. Образовавшийся в годы застоя дефицит духовности, атрофия нравственного выбора породили, с одной стороны, страх взрослости, бегство от выбора, социальный инфантилизм, а с другой — жадное стремление добиться самыми различными средствами подтверждения своей индивидуальности. В этой ситуации ценность — «быть личностью» порой приводит к возникновению особого феномена — игры в личность. Случается, что эту игру принимают за нечто подлинное, легкость в выборе решения — за дерзкость; категоричность и безапеляционность — за убежденность; всеядность — за разносторонность и многогранность интересов личности или интересов стремящейся обратить на себя внимание молодежной группы. Случается, но рано или поздно подделка под личность распознается. Уж очень по всей психологической природе отличаются, как старательно их ни маскируй, обиходные интересы, выбранные под влиянием стремления быть не таким,

---
* *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М. 1978. С. 282.

как все, от интересов индивидуальности, отважившейся сделать личностный выбор. Эти интересы, взятые напрокат антиидеалы не затрагивают сущности личности, которая с наступлением социальной зрелости сбрасывает их, как змея сбрасывает кожу.

Ценность «быть личностью» только тогда приводит к возникновению у человека подлинных мотивов, когда, как писал А.Н. Леонтьев, ее мотивация с потребления, в том числе и интеллектуального, смещается на создание, на не знающее границ творчество. Тогда-то ценность «быть личностью» возвышает человека до истинно человеческого, сливает его жизнь с жизнью других людей, а не обосабливает человека от общества. Ведущая смыслообразующая мотивация «быть личностью» пронизывает всю человеческую жизнь, приводит к самым разным формам самоосуществления индивидуальности. Если мы не учитываем этой мотивации, то начинаем, например, интерпретировать профессиональный выбор ученика как подгонку личности под профессию. Как одну вещь подгоняем к другой вещи. Индивидуальность же даже по профессиональному признаку не удается вместить в узкие рамки профессий.

Спросите, кем был по профессии Владимир Иванович Вернадский? Геохимиком, физиком, философом. Нет ответа. Он был личностью, а индивидуальность личности всегда шире своей профессии. Жизнь таких людей, как Вернадский — пример того, что индивидуальность никогда не ставит перед собой цели быть счастливой или быть личностью. Мудрая стратегия формирования личности в том и состоит, чтобы никогда не ставить перед собой и своими учениками цели быть личностью, а ставить реальные задачи и разрешать их. Чем бы ни занимался человек, он везде оставит социально значимый след, всюду проявит себя как личность.

Быть личностью — значить иметь активную жизненную позицию, о которой можно сказать: на том стою и не могу иначе. Быть личностью — значит сделать выбор, возникающий в силу внутренней необходимости, сметь оценить последствия принятого решения и держать за него ответ перед собой и перед обществом, в котором живешь. Быть личностью — значит обладать свободой выбора и через всю свою жизнь нести бремя выбора.

7. В поисках личности

Год назад в штатном расписании Гособразования СССР появилась новая должность — главный психолог. Эту должность занимает вице-президент Общества психологов СССР *Александр Григорьевич Асмолов.* **Наш корреспондент беседует с ним.**

— Один мой коллега как-то поставил диагноз: психически здоров — личностно болен. Думаю, что эти слова характеризуют и современное общество: в отдельных моментах оно нормально, а в целом же — социально нездорово. И первые симптомы болезни — это поражение личности. На долгое время в нашей стране как бы забыли, что она существует. Причем не только одаренная, яркая личность, но и та, что есть в каждом из нас. В безличностном же мире психология не нужна.

В результате общество столкнулось с самым страшным, губительным для цивилизации дефицитом — дефицитом духовности. Когда страна теряет душу, то найти ее потом очень трудно. Важно вовремя распознать «симптомы» возвращения души, интереса к человеку. В обществе сегодня появляется потребность в личностях, а для человека же важнейшая мотивация к этому — оставить собственный след на земле. Отношение к психологии изменяется не только «сверху», но и «снизу». И если «сверху» начинают понимать, что управленческие решения без психологической экспертизы маловозможны, то «снизу» тревожит другое — наша культура, образование утратили духовную функцию человековедения.

— Но, давая возможность личности, как вы говорите, «подняться с колен», общество, как и прежде, не признает самоценной личностью самого маленького, лишь входящего в жизнь человека. Взрослые и сегодня управляют детством. Учитель стоит над учеником. Только ли отсутствие человековедческих знаний в основе этого?

— Детство действительно трудно воспринимать как ценность — мы просто не знаем его. Занимая и по возрасту, по культурному статусу предельно авторитетные позиции, мы горой нависаем над ребенком. Все способы общения с ним и в школе, и дома сводятся к... монологу. Мы надеемся, что он услышит нас, даже не задумываясь — или не зная? — что лишь взрослый человек может воспринимать монолог другого.

Психологическая глухота рождается с детства: мы говорим — ребенок не слышит.

Монолог — один из признаков культуры, ориентированной на полезность, где человек сводится к вещи. Начало массового обучения в школе с шести лет — это тоже явление культуры полезности. Оно ориентировано на вал, а не на каждого ребенка. Культура полезности — и это очень четко мы видим в образовании — игнорирует детство как самостоятельный мир, имеющий собственные законы. А он существует, хотя и не изолированно.

Мудрый Л. Выготский наблюдал, как развивается ребенок, решает задачи, поставленные перед ним, не сам по себе, а рядом с миром взрослых, более опытных сверстников, *в зонах ближайшего развития*. Мне и моим коллегам представляется важным сделать следующий шаг: ввести понятие *«зона вариантного развития ребенка»*. Под ней понимается то, что делают наши дети, общаясь лишь со сверстниками, не скованные миром взрослых.

Для нас общение детей друг с другом привычно ассоциируется с чем-то очень страшным, опасным. Одно слово — компания! Мы и отказываем детям в их мире общения, лишаем возможности стать мудрее, общаясь с ровесниками. И расплачиваемся потом за это невидение зоны вариантного развития бунтами неформалов, всеобщей апатией.

— Но как страшно бывает порой доверить своему ребенку эту свободу общения — право выбора друзей, компании... И как справляться с этой свободой, если даже дошколенок дерзит, не слушает, не уважает!

— Я всегда придерживаюсь страшного правила Януша Корчака, моего любимого педагога: среди прав ребенка он вводит его право на смерть. За этим на самом деле высшее право на свободу, которая может быть и рискованна.

В общении со сверстниками ребенок уникален, лишен наших установок. Он может открыть и увидеть то, что не видим мы. Так что не уничтожайте «институты общения», в них закладывается личность.

— Значит, приход в школу психолога все-таки становится реальностью!

— Увы, психолог в нашей стране напоминает улыбку чеширского кота — улыбка есть, кота нет. Госкомтруд СССР более чем пренебрежительно относится к человековедческим специальностям, психологи в его документах фигурируют как сквозная профессия наряду с шоферами, например. Для тех, кто проходит курсы переподготовки, ситуация просто дискриминационна: вместо 48 дней учительского отпуска, 18-часовой рабочей недели практический психолог по нормативам Госкомтруда имеет 24-дневный отпуск и 41-часовую рабочую неделю. Варварское отношение к специалистам-человековедам

губит престиж профессии, доверие к ней. Люди скоро будут бежать от нее. Согласитесь, за 175 рублей груз конфликтов на себя может взять лишь очень гуманный человек.

Я сейчас стараюсь делать все возможное, чтобы психология пришла в школу раньше, чем психолог. Она уже начала свое путешествие в мир образования через газетные публикации, телепередачи, книги самого высшего качества по практической психологии.

С огромным трудом на специальных факультетах, готовящих психологов, мы собираем тех, кто помог бы людям познакомиться с азами психологии. Для меня спецфакультеты — это курсы ликвидации психологической безграмотности. А учителя, кончившие их, — подвижники, готовые служить науке человековедения.

Но я категорически против создания подобных факультетов там, где нет научных школ. Боюсь чудовищной профанации. С этим мы начинаем сталкиваться на каждом шагу.

Учитель-психолог для меня — это прежде всего человек, лишенный преподавательского эгоцентризма, умеющий стать на позиции другого, видеть мир глазами другого. Для него ребенок, совершивший проступок, не объект для наказания, а человек для взаимопонимания.

Первые шаги психологической службы Гособразования связаны с разработкой общегосударственных программ: «Творческая одаренность», «Трудный подросток», «Социальная поддержка и обучение детей с аномалиями развития», «Личностный выбор — основа профессиональной ориентации детей», за каждой из них стоит индивидуализация личности — основная линия, стратегия образования.

Из названия этих программ складываются вершины треугольника: одаренные дети, трудные и дети с задержкой в развитии. В середине этого бермудского треугольника народного образования — неизвестность — так называемые нормальные дети, за которыми стоит великий миф о среднем ученике. Кто такой средний ученик? Мастер подгонки под наше обезличенное образование. Он «понимает», что одаренным быть сложно, дефективным плохо, трудным — неудобно. И он становится средним советским человеком. Обуздывает свои способности, ограничивает интересы и уделяет поровну внимание всем предметам, всем требованиям учителя.

Из этого положения нужно выходить. Само образование должно строиться, как говорил В. Вернадский, — не по предметам, а по проблемам, давая ребенку образ мира. Нужна мировоззренческая педагогика, ориентирующая ребенка в мире.

— Личности появляются, когда их обучают личности. Как сделать сегодня, чтобы учитель был той индивидуальностью, которая может творить индивидуальность?

— Мы не можем повернуть историю назад, посадить учителей за парты. Но есть другие возможности. Повышать

престиж учителя в культуре, с этого начав перестройку образования. Изменять его статус, ценность в обществе: пока учитель не возвратит себе «функции» мудреца в культуре, не будет от него поддержки ни обществу, ни образованию.

На что бы я больше всего тратил — так это на повышение квалификации учителей. На тех, кто занимается их переподготовкой. Думаю, что необходимо ввести курсы психологии на все время обучения в пединституте. Хотя специалистов, которые могли бы вести их, в стране очень мало. Но те, что есть, их человековедческие программы должны быть поддержаны.

Для того чтобы страна почувствовала роль психологии, поверила в ее значение, необходима сеть психологических служб: центров социально-психологической поддержки и помощи. Они должны возникать при крупных университетах, мединститутах. Появление первого в Москве, к сожалению, задерживает Моссовет: затягивает решение с финансированием. Увы, и здесь, по-видимому, срабатывает могучая машина культуры полезности. Сеть человековедческих служб должна быть точкой опоры, которая поможет повернуть народное образование лицом к человеку.

— Второй год вы работаете в новой должности. Чем интересна для вас, ученого, теоретика, эта работа?

— Каждого методолога человекознания явно или тайно подтачивает комплекс неполноценности оттого, что выбранные им пути развития общества, личности останутся кабинетными находками. Поэтому-то, когда возник соблазн стать методологом и социальным архитектором в одном лице, когда открылась возможность самому увидеть, как точно поставленная проблема перерастает в общегосударственные программы и меняет социальные структуры, я не устоял. Раскаивался ли после этого шага?

Конечно, были и есть часы и дни отчаяния, горечь одиночества и непонимания. Собратья по психологии считают, что создание спецфакультетов по превращению учителей в психологов дискредитирует психологию как науку. Учителя же срочно требуют в руки тесты. Я же убежден, что делать этого нельзя, подобно тому, как нельзя доверить скальпель нехирургу. Сложны контакты и с управленческими службами. Да и самые близкие нередко говорят, что куда лучше было бы заниматься психологией в университете.

Иду, как по минному полю. Иду, обманывая ожидания тех, кто считает, что психологи станут чем-то вроде оперативных команд скорой помощи, пожарными в конфликтных ситуациях. Это нужно. Но и это не главное. Главная же цель психолога, главное дело — *переход от культуры полезности к культуре, ориентированной на человеческое достоинство*. Убежден: за ней будущее.

И. Георгиева.

8. У истоков психоаналитической педагогики

Страхи детей начинаются со страхов взрослых.

Каждый сможет убедиться в этом, если вспомнит, как к нему, как некогда к Сергею Есенину, по ночам являлся Черный человек. Этот Черный человек мог предстать в самых разных обличьях. Но он был, есть и, самое обидное, его нельзя попросить удалиться из комнаты, потому что... он живет в нас самих.

Можно ли одолеть Черного человека в самом себе? Как избавиться от страхов, мучающих не только детей, но и не в меньшей степени учителей и родителей? Почему дети в разных культурах всегда играют в войну и никогда не играют в мир? Все эти и многие другие вопросы, касающиеся разнообразных проявлений страхов и агрессии в обыденной жизни, поднимаются в книге Кристиана Бютнера «Жить с агрессивными детьми».

Книга К. Бютнера — это первая появляющаяся в нашей стране книга по *психоаналитической педагогике.* Когда читаешь ее, то одновременно испытываешь два противоречивых чувства — грусти и радости.

Чувство грусти возникает от того, что наши учителя, родители и психологи сделают открытие психоаналитической педагогики с недопустимо большим запозданием. Познакомься они с психоаналитической педагогикой раньше, то, может быть, овладели бы особой остротой социального видения тех нелепостей, которые повседневно творит общество в воспитании детей.

Вряд ли, например, сегодня кого-либо удивишь сухими статистическими сводками, свидетельствующими о росте преступности среди детей и подростков. Мы настолько *привыкли* (только вдумайтесь в это слово) к все нарастающей волне детской преступности, что не заметили, как оказались во власти абсурдной логики общественного воспитания трудных детей, логике, которая основывается на фор-

муле: ответим на рост правонарушений несовершеннолетних ростом исправительных учреждений. Парадоксальность ситуации состоит в том, что точкой приложения социальных, экономических и педагогических усилий общества становится исправление и профилактика жестокости, а не воспитание миролюбия. То самое воспитание миролюбия детей с раннего возраста, которое является нравственной аксиомой, лежащей в основе психоаналитической педагогики.

Вглядитесь в происходящие с нашими детьми события обостренным социальным взглядом, проникнитесь присущим психоаналитической педагогике уважением к индивидуальной истории личности и вы увидите, что *культура страха*, при помощи которой контролировалось поведение людей в условиях тоталитарного режима казарменного социализма, уже фактически разрушена. *Культура стыда*, к которой, надеюсь, мучительно ищет дорогу наше общество, еще не родилась. И в зазоре между культурой страха и культурой стыда распрямилась пружина агрессии, толкающей детей, подростков и молодежь к насилию и жестокости. Вглядитесь в лица детей, оказавшихся по ту сторону добра и зла, и вы поймете, что не стоит тратить слова на доказательство необходимости воспитания миролюбия у детей и очищения взрослых от социальной эпидемии страха.

Чувство радости как раз и вызвано тем, что психоаналитическая педагогика переходит от слов к делу в воспитании новых поколений... учителей и родителей. Да, не удивляйтесь, именно учителей и родителей. Бережно и с любовью К. Бютнер подводит читателей к мысли о том, что за страхами и агрессией детей стоит, как правило, конфликт в мире межличностных отношений, конфликт, связанный с отсутствием даже элементарных попыток понимания подлинных причин детских поступков.

Каждый разбор конфликтных ситуаций, приведших к агрессии ребенка, — это опыт понимания детских травм, которому учит психоаналитическая педагогика. Читая и перечитывая эти разборы, убеждаешься в наивности распространенного мифа о том, что психолог — это человек с тестом в руке. То, что приоткрывает напряженное понимание причин детского поступка, не в силах дать сами по себе психологические измерения. Психоаналитическая, или шире *психологическая педагогика, — это образ мышления*, а

не набор рецептов по психодиагностике и коррекции поведения детей. Книга К. Бютнера и выступает как творческий импульс к рождению у учителей психологического образа мышления, помогающего в общении с детьми и взрослыми дойти до понимания самых потаенных уголков человеческой души.

Страхи детей начинаются со страхов взрослых.

И кто знает, вдруг совершится чудо и психоаналитическая педагогика поможет одолеть Черного человека в мире взрослых, чтобы он никогда не появлялся в мире детей.

9. О детском психоанализе

Судьба Анны Фрейд (1895 — 1982), и личная, и профессиональная, неразрывно связана с развитием оригинального направления практической психологии — детского психоанализа. Дочь классика психоанализа Зигмунда Фрейда, начав свою карьеру в 1912 г. с работы учительницы, уже в 1923 г. становится преподавателем и директором Венского института по подготовке детских психоаналитиков. Вначале в Австрии, а после эмиграции в 1938 г. в Великобритании Анна Фрейд самоотверженно занимается вопросами развития личности ребенка и помощи ребенку в полной драм жизни. Ее перу принадлежат такие пользующиеся популярностью труды, как «Введение в детский психоанализ» (1927), «Психоанализ для учителей и родителей» (1931), «Война и дети» (1944), «Норма и патология в детстве» (1966). Широкий спектр исследований Анны Фрейд — почетного доктора Университета Кларка (США) и Венского университета (Австрия), посвященных психоанализу детства, образованию, социальной работе, детской психиатрии и педиатрии, наиболее полно отражен в 8-томном собрании ее трудов (1971 — 1980, США). Мировую известность А. Фрейд принесла ее работа «Психология *Я* и защитные механизмы», открывшая путь к пониманию и преодолению конфликтов детской души.

«Во мне сидит черт. Можно ли его вынуть?» В этом вопросе шестилетней девочки к Анне Фрейд сфокусированы конфликты детской души, над разрешением которых в течение 70 лет бьется детский психоанализ. Каковы внутренние резервы детского *Я* в поединке с полным противоречий миром? Как рождаются защитные механизмы личности, позволяющие сохранить устойчивость поведения ребенка в веере различных жизненных ситуаций? Сколь велика магия слова мастера детского психоанализа, приходящего на помощь к испытывающему страхи и живущему не в ладу с самим собой и окружающими людьми растущему человеку? Ответы на эти и многие другие вопросы позволили Анне Фрейд по праву встать в одном историче-

ском ряду с основателем психоанализа Зигмундом Фрейдом, а не просто остаться дочерью знаменитого отца. В отличие от традиционного психоанализа психологические воззрения Анны Фрейд проникнуты верой в силу человеческого *Я*, и созданное ею теоретическое направление не случайно вошло в историю науки под именем «Эго-психология».

Книгу А. Фрейд «Психология *Я* и защитные механизмы», увидевшую свет в 1936 г., ожидала судьба классических работ. Над идеями о механизмах психологической защиты и их роли в развитии личности ребенка оказалось не властно неумолимое время. Нет сомнения в том, что психологи, педагоги и врачи, познакомившись с этой замечательной книгой откроют для себя одно из самых оригинальных направлений практической психологии — детский психоанализ.

10. Через практическую психологию — к развивающему образованию

О СОСТОЯНИИ И ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ СЛУЖБЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Решение коллегии Министерства образования РФ
от 29 марта 1995 г. №7/1

Психология выстрадала свой путь в мир образования. Первое разочарование отдельных психологов в школах убедили меня в том, что «один в поле не воин». Тогда и стало очевидно следующее: не столько психологи должны идти в народ, в школу, сколько учителя, народ должны были пойти в психологию.

Хотите называйте это чудом, хотите нет: на наших глазах началась психологизация школьной жизни, ознаменовавшая новую эру — эру развивающего образования.

Заслушав и обсудив доклад заместителя министра А.Г. Асмолова, коллегия отмечает, что развитие практической психологии образования в значительной степени обусловило *гуманизацию всей системы образования* и привело к возникновению службы практической психологии образования в Российской Федерации.

Введение практической психологии в систему образования способствовало постановке и решению задач перехода от унифицированного образования — к вариативному образованию и от педагогики «знаний, умений и навыков» — к педагогике развития; переориентации сознания учителя от школоцентризма — к детоцентризму; формированию культуры обращения к психологу как к междисциплинарному специалисту в образовательных учреждениях; разработке развивающих, коррекционных и компенсатор-

ных программ обучения в дошкольном, общем, дополнительном, начальном профессиональном и специальном образовании; экспертизе и проектированию развивающей среды.

Осуществляемая в том числе и благодаря практической психологии гуманизация образования нашла свое выражение в следующих документах:

типовых положениях об общеобразовательном учреждении, о вечернем (сменном) общеобразовательном учреждении, об образовательном учреждении дополнительного образования детей, о специальном учебно-воспитательном учреждении для детей и подростков с девиантным поведением (утвержденных Правительством Российской Федерации в 1994 — 1995 годах);

проектах типовых положений о дошкольном образовательном учреждении, о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся и воспитанников с отклонениями в развитии, об образовательном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, об общеобразовательной школе-интернате (одобренных коллегией Министерства образования Российской Федерации в 1993 — 1994 годах);

примерных положениях о получении общего образования в форме экстерната и получении образования в семье, утвержденных приказом Минобразования России от 27 июня 1994 г. №225.

Практическая психология содействовала переориентации образования на индивидуальное развитие личности, изменению общей образовательной ситуации в России. Логическим следствием этого процесса явилась организация основ службы практической психологии, как сферы человековедения.

Стратегия экстенсивного развития службы практической психологии, разработанная в документах Гособразования СССР в 1988 — 1991 годах, привела к созданию в Россию системы экстренной переподготовки психологов на базе высшего педагогического образования в форме спецфакультетов при университетах и педагогических институтах, появлению центров профориентации и психологической поддержки, введению должности психолога («педагога-психолога») в образовательных учреждениях. В настоящее время в России профессия практического психолога образования стала не только реальностью, но и начался про-

цесс объединения практических психологов в профессиональное сообщество. Об этом свидетельствовал состоявшийся в июне 1994 года I съезд практических психологов образования России, организованный по инициативе Министерства образования Российской Федерации, Российской академии образования, Общества психологов при Российской академии наук и поддержанный практическими психологами всех регионов России.

Служба практической психологии доказала свою эффективность в решении широкого спектра проблем: психологического портрета индивидуальности оказание психологической помощи при работе с семьей ребенка, обеспечение психологической поддержки при выборе жизненного пути и профессиональной карьеры, в том числе в процессе профессиональной адаптации, а также при выявлении причин отклонений в развитии личности, профилактике и коррекции подобных отклонений. Практический психолог содействует гармонизации социально-психологического климата в образовательных учреждениях.

Наиболее успешно работа службы практической психологии образования осуществляется в республиках Карелия и Кабардино-Балкария, в Брянской, Курской, Челябинской, Пермской, Тульской и Ярославской областях, Краснодарском и Ставропольском краях. Разветвленная служба практической психологии сложилась в гг. Москве и Санкт-Петербурге.

Во многих регионах России обозначился переход к созданию службы практической психологии как системы в образовательном пространстве региона. Примером такой системы может служить региональная инновационная модель службы практической психологии Юго-Западного территориального округа г. Москвы.

Важным шагом на пути перехода к интенсивной стратегии подготовки практических психологов стало создание Международного образовательного колледжа при психологическом институте Российской академии образования.

Резко изменилась ситуация с обеспечением научно-методической литературой службы практической психологии. Запрос на периодическую литературу привел к появлению наряду с традиционным журналом «Вопросы психологии» таких психолого-педагогических и медико-психологических периодических изданий, как журналы «Детский практический психолог» (г. Москва), «Детский психолог»

(г. Ростов-на-Дону), «Магистр», «Альтер Эго», «Психология сегодня», «Вестник психосоциальной и реабилитационной работы», «Школа здоровья» и др. Назрела необходимость создать банк данных о появляющейся в разных регионах психолого-педагогической периодике, а также различных «библиотеках практического психолога», «библиотечках развивающего обучения» и т.п.

Следует отметить, что *этап экстенсивного строительства службы практической психологии образования в России в основном завершен. Можно констатировать, что развитие практической психологии во многом повлияло на подготовку почвы новой философии образования, обусловило переход от традиционной парадигмы «знаний, умений и навыков» — к парадигме развивающего образования в контексте создания национальной доктрины образования России на пороге XXI века.*

В настоящее время значительно возрастает уровень профессиональных требований, предъявляемых психологу, работающему в системе образования.

В регионах все чаще поднимаются вопросы о явной недостаточности экстренной переподготовки психологов на спецфакультетах университетов и педагогических институтов.

Очевидна необходимость более дифференцированной подготовки практических психологов разного профиля для решения многочисленных задач как в сфере управления образованием, так и в области многопрофильных образовательных учреждений.

Вместе с тем в стране все острее ощущается дефицит квалифицированных психологических кадров в связи с ростом потребности детей, родителей, работников сферы образования в психологической поддержке. Возникает опасность дискредитации профессии практического психолога из-за недостаточной, в ряде случаев, его профессиональной подготовки и вследствие этого недостаточной профессиональной компетенции, с одной стороны, и несоответствии предъявляемых к нему требований как специалисту, с другой стороны.

Существует потребность в совершенствовании системы подготовки психологических кадров. Тревожит чрезмерный акцент при подготовке практических психологов на *селективной психодиагностике* (диагностике отбора), а не на *диагностике развития личности* ребенка.

Слабо скоординирована деятельность психолога с рабо-

той медиков, а служба практической психологии образования — с деятельностью психолого-медико-педагогических комиссий.

По-прежнему не находят своего полного решения вопросы социальной и профессиональной защиты практических психологов: учреждения службы практической психологии не включены в номенклатуры базовых образовательных учреждений; отсутствуют критерии и процедура профессиональной аттестации практических психологов; не определен статус практического психолога в различных образовательных учреждениях. До настоящего времени не разработан стандарт образования по практической психологии.

Все указанные выше моменты затрудняют развитие службы практической психологии образования.

Исходя из представленного анализа становления службы практической психологии образования в России коллегия **постановляет:**

1. Признать, что в Российской Федерации заложены основы службы практической психологии образования, ставшей необходимым элементом системы образования Российской Федерации и способствующей ее гуманизации.

Считать необходимым осуществление перехода от экстенсивной стратегии к интенсивной стратегии развития службы практической психологии образования и подготовки практических психологов.

2. Одобрить в качестве примерных проекты положения о службе практической психологии образования, о статусе практического психолога (приложения 1, 2) и подготовить проекты приказов об их утверждении.

Рекомендовать инновационную модель комплексной службы практической психологии Юго-Западного территориального округа г. Москвы и систему подготовки педагогов-психологов в Международном образовательном и психологическом колледже при психологическом институте РАО в качестве примеров перехода к интенсивной стратегии организации региональных служб практической психологии и подготовки практических психологов (приложение 3, 4).

3. Обратиться в президиум Российской академии образования (А.В. Петровский) с просьбой оказать содействие:

3.1. В разработке совместно с Министерством образования Российской Федерации *национальной доктрины образования России, отражающей переход от традиционной*

парадигмы образования «знаний, умений и навыков» — к парадигме развивающего образования.

3.2. В разработке научно-методических принципов применения диагностики развития в системе образования.

3.3. В активизации разработки и внедрения программ общей психологической подготовки педагогических кадров как необходимой предпосылки психологизации образовательного процесса.

4. Рекомендовать органам управления образованием координировать работу служб практической психологии образования с деятельностью многопрофильных служб в системе образования (медицинской, реабилитационной, социальной и др.).

5. Главному управлению развития общего среднего образования (М. Р. Леонтьева) подготовить методическое письмо «О преподавании человекознания в системе общего гуманитарного образования» (май 1995 года).

6. Управлению дошкольного образования (Р.Б. Стеркина) разработать проект Порядка психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек (апрель 1995 года).

Опубликовать в печати информационное письмо «О психолого-педагогических программах педагогики развития в дошкольном образовании».

7. Главному управлению педагогического образования (М.Н. Костикова):

7.1. Завершить работу над государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности 020400 — «Психология» (квалификация — педагог-психолог) — август 1995 года.

7.2. Разработать образовательный минимум содержания профессиональной образовательной программы для переподготовки по специальности 020400 — «Психология» (квалификация — педагог-психолог) отдельно для лиц, имеющих высшее педагогическое образование, и лиц, окончивших непедагогические вузы (август 1995 года).

7.3. Разработать процедуру аттестации учреждений, занимающихся подготовкой и переподготовкой педагогов-психологов (практических психологов образования) и организовать работу по ее проведению (ноябрь 1995 года).

7.4. Разработать вариативные программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава педагогических образовательных учреждений, реализую-

ших программы подготовки и переподготовки педагогов-психологов (ноябрь 1995 года).

7.5. Разработать предложения по сертификации разноуровневых программ повышения квалификации педагогов-психологов (практических психологов) службы практической психологии образования.

8. Главному управлению реабилитационной службы и специального образования (Д.С. Шилов) совместно с Обществом психологов при Российской академии наук:

8.1. Подготовить предложения по организации при Минобразовании России Научно-методического совета по практической психологии образования (май 1995 года).

8.2. Осуществлять координацию деятельности служб практической психологии образования в регионах России, а также разработку и внедрение в практику нормативно-методических материалов службы практической психологии образования.

8.3. Совместно с Главным планово-экономическим управлением (З.И. Филимонова) подготовить предложения в Министерство труда и Министерство финансов Российской Федерации об изменении квалификационных характеристик и нормативов труда педагога-психолога.

8.4. Совместно с Главным управлением педагогического образования и Главным планово-экономическим управлением подготовить проект Положения об аттестации психологических кадров (декабрь 1995 года).

8.5. Систематически информировать органы управления образованием о психологических и психолого-педагогических периодических изданиях.

9. Управлению информации, прессы и связей с общественными организациями (А.П. Кузякин) опубликовать материалы коллегии в средствах массовой информации.

10. Контроль за выполнением решения коллегии возложить на заместителей министра образования М.Н. Лазутову и А.Г. Асмолова.

11. Школа неопределенности: нестандартное образование в изменяющемся мире*

На одном из круглых столов «Знание — сила», посвященном проблемам детства, мой коллега психолог Вадим Семенович Ротенберг задал вопрос: почему дошкольник, буквально начиненный вопросами, изводящий ими своих родителей, придя в школу, усевшись за парту, вдруг «увядает»? Что — иссякает жажда познания? Да нет, — ответил сам же психолог, — просто в школе его начали обучать ответам на вопросы, которые он не задавал...

Так начинается нисхождение гения, того самого гения, о котором Павел Флоренский говорил, что секрет гениальности — в сохранении детства, нисхождение гения в жизнь посредственности. Я настаиваю на этом термине — посредственность — как нахождение посередине, как явленный образ среднего ученика.

Ситуация эта достаточно парадоксальна. С одной стороны, «средний ученик» есть реальный объект педагогических усилий, уложенный в прокрустово ложе усредненных стандартных школьных программ. Он делает уроки, получает отметки, переходит из класса в класс, оканчивает школу — возможно, даже с отличием, — но все это время он представляет собой усеченную личность. В терминах психологии это адаптант, то есть человек, приспособившийся к жизненным обстоятельствам. И в то же самое время, «средний ученик» — это миф. Это маска, за которой каждый раз скрывается неизвестно что и способное на все, ибо скрывшийся за этой маской уже научен противостоять. И настоящие педагоги, кстати, никогда не обманывались «примерным поведением». «Средний ученик» как бы находится в центре «Бермудского треугольника» пространства стандартно-ориентированной системы образований, углы которого отображают для него «зоны риска», зоны повы-

* Опубликовано совместно с М.С. Ныровой (см.: Краткие комментарии)

шенного внимания педагогов: зону одаренности, зону аномального развития и зону асоциального поведения. Это зоны существования тех, кого психологи называют неадаптантами, тех, кто по тем или иным причинам, не приспособился к стандарту. И здесь проблемы образования — зеркальное отражение проблемы культуры всего общества.

Историко-эволюционный подход к исследованию человека различает три типа неадаптантов, то есть людей, выпавших за рамки адаптивно-дисциплинарной модели данного общества, взламывающих его устоявшиеся социальные стереотипы, не вписывающихся в традиционный социальный характер; эти три типа неадаптантов — «аномалы», «асоциалы» и «гении». Каждый из выделенных типов выполняет в культуре собственную функцию, осуществляет свое призвание, несет свой эволюционный смысл, поэтому кратко остановимся на этой типологии неадаптантов в культуре, прежде чем перейти к ее отражению в сфере образования.

«АНОМАЛЫ». Каков эволюционный смысл «безумия» в культуре? Французский доктор Жан Ванье, много лет помогающий жить душевнобольным людям, ставит такой вопрос и сам же на него отвечает. «В чем заключается глубокий смысл человеческого слабоумия?». Не должны ли умственно отсталые люди «сыграть свою роль в истории человечества и его развития?». Да, их роль не столь очевидна, но крайне важна для плодотворного развития культуры. Главная ценность таких людей, как показала многолетняя практика доктора Ванье, проявляется при гуманном к ним отношении, эта ценность — их ПОДЛИННОСТЬ. «Эти люди не умеют ловчить, вот они все в своем творчестве», — так говорил психотерапевт Александр Иванов, открывая выставку картин душевнобольных в Москве. — «Вы видите человеческую душу, раскрытую перед вами полностью со всеми ее тайниками». Если мы не подходим к таким людям с мерками культуры полезности, то вдруг чудесным образом оказывается, что они дарят миру крайне много: свою чистоту и «светлость», свою любовь, ибо, как утверждает Жан Ванье, они обладают «сознанием любви» и талантом любить. Кроме того, слабоумные пробуждают общество, в котором они живут, к альтруизму и культуре достоинства, самим своим бытием взывая к милосердию и обращаясь к лучшему в окружающих людях, поддерживая тем самым животворящий для культуры психологический

климат духовности. Ибо отношение к детям, старикам и инвалидам выступает важнейшим индикатором состояния культуры.

«АСОЦИАЛЫ». К этому типу неадаптантов относимы обычные «нигилисты», выполняющие разрушительно-расчищающую функцию к становлению новой культуры, расширяющие в обществе границы дозволенного поведения «можно-нельзя» и показывающие остальным людям пределы «можно». Помимо того, сюда относимы и так называемые «социально опасные элементы» — террористы, уголовники, рецидивисты, маргиналы в чистом виде. Нигилизм, кстати сказать, является первым свидетельством неблагополучия в культуре, диагностикой предкризисной ситуации, обычно, нигилизм есть предтеча терроризма. Портрет этого явления мы находим в России второй половины 19 века, когда вслед за теоретиком нигилизма и интеллектуального терроризма Писаревым, вслед за тургеневским образом Базарова и праздником разрушения в поэзии и в текстах Бакунина, вслед за нечаевской отшлифованной доктриной революционного терроризма, в 70-е годы возникают молодежные террористические организации — «Молодая гвардия», «Народная воля», «Земля и воля» и т.п., — заливающие страну кровью невинных жертв... Как показал опыт французской и русских революций, когда подобного рода неадаптанты приходят к власти и становятся официальной культурой, то их терроризм обращается в ТЕРРОР. Поэтому, чтобы предотвратить катастрофу тоталитаризма, крайне важно превращать эту мобильную группу риска в неадаптантов-творцов, помещая их в среду культуры достоинства.

«ГЕНИИ». Эту группу образуют неадаптанты-творцы, собственно и созидающие будущую культуру «личностными вкладами» своей индивидуальности. Их эволюционный смысл становится ясен, если мы обратимся к высказываниям некоторых авторов начала века, исследовавших данную проблему: «Опережая современников на целые столетия», — пишет, например, Дж. Селли, — гений «пролагает новые пути, дает цели и средства целым поколениям, совершает новый шаг в истории умственной эволюции. Гений — это полководец, который мчится в авангарде армии мыслящих людей, и в силу этого он подвержен наибольшей опасности во время боя. Гений, подобно филантропу и человеку, жертвующему собой ради других, есть разновидность

человеческого духа — невыгодная для самосохранения, но в высшей степени важная для сохранения вида» (1895, с.42). Как правило, гении обильно появляются на переломах культур, появляются «горстками», чтобы извержением своей индивидуальности дать творческий задел грядущей культуре, — отсюда их эволюционный смысл может быть четко передан парафразом: «Порвалась дней связующая нить — я призван времена соединить!..».

Следуя за В.А. Вагнером, мы можем сказать, что чем более развита та или иная система, тем больше в ней разброс «аномалов», «асоциалов» и «гениев». За индивидуальными различиями между людьми стоят эволюционные линии. развития культуры, и каждый из нас, будучи индивидуальностью, несет в себе уникальный вариант иного развития культуры!

Очевидно, что эти же три типа неадаптантов, эти три «группы риска», по которым диагностируется состояние культуры, имеют место и в системе образования. Я называю это явление здесь «Бермудским треугольником» образования! — треугольником, края которого принадлежат соответственно «аномальным», «асоциальным» и одаренным детям, а середина затенена мифом о «среднем ученике», на котором мы уже останавливались. Миф о среднем ученике — это миф еще и потому, что в скрытом, неявном виде одаренность взрывается асоциальностью, а то и психологической ломкой в аномальность. Живую плазму индивидуальности удержать в магнитном поле тоталитаризма практически невозможно. «Детские психопатии, — писал в 1924 году психолог А.Б. Залкинд, — это раньше всего асоциальные и антисоциальные проявления ребенка. После хорошей расшифровки детской индивидуальности оказывается, что у нее имеется СВОЯ СОБСТВЕННАЯ ЭТИКА, подчас очень глубокая стойкая, но давшая «болезненные проявления» только потому, что она НЕ СОВПАДАЕТ С ЭТИКОЙ, ЦАРЯЩЕЙ В ОБЩЕСТВЕННОЙ ГРУППЕ, ОКРУЖАЮЩЕЙ РЕБЕНКА» (1924, с.43, 46).

Крайне важно отметить имеющий место феномен подвижности вершин треугольника: не только одна личность может одновременно нести в себе драму трех типов социального поведения, но зачастую дети мигрируют из одной группы риска в другую, и этот переход чаще всего неблагоприятен; так, одаренность, как уже говорилось ищет исхода своей активности, в аномальном или асоциальном по-

ведении, прячась за социальной маской шута либо хулигана. Гораздо больше неожиданностей таится за маской мифического «среднего ученика», ибо «средний ученик», — это тот, кто великолепно сумел приспособиться к адаптивно-дисциплинарной модели образования, чувствуя себя в ней, как рыба в воде. «Что такое ложь, как форма социальной реакции?» — писал уже упомянутый нами А.Б. Залкинд. — «Ложь есть проявление невозможности согласиться с определенными требованиями социальной среды при недоступности методов прямого сопротивления» (1924, с. 48 — 49).

Наша система образования долгое время являлась системой производства адаптантов. Этому способствовали и усредненные стандартные программы, и единообразие школьной формы, и требование к поведенческому образу ученика «быть как все»... Мы редко задаем себе вопрос: насколько школа задерживает развитие таланта? И еще реже простираем этот вопрос до анализа ЗОН ЗАДЕРЖИВАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ в культуре. К сожалению, очень часто одной из зон такого задерживающего развития становится государственная школа. Данные, приводимые социологами, просто кричащи: 30 процентов сверходаренных детей отчисляется из школы за неуспеваемость, две трети одаренных детей скрываются под личиной интеллектуальных саботажников, а процент самоубийств среди них выше в два раза. Это крик индивидуальности, которая не смогла адаптироваться к стандартной программе! Для одаренного ребенка, по самой своей природе, неспособного ЖИТЬ, КАК ВСЕ, жизнь в школе превращается в подлинную драму. Ведь одаренность — это прежде всего индивидуальность, а индивидуальность всегда сопротивляется, отстаивая себя, сопротивляется любому внешнему программированию развития. «Самые даровитые молодые люди сильнее всего сопротивлялись той форме умственного развития, которую пыталась навязать им школа, хотя им легко было бы приспособиться к ее требованиям, чем менее одаренным ученикам», — писал В. Оствальд в работе «Великие люди», призванной, кстати, показать, что «школа требует такого рода учебы, которая противоречит потребностям формирующегося гения» (1910, с. 42 — 43).

В школе одаренные дети обычно отличаются от сверстников богатством своих эмоциональных состояний, неуправляемостью, повышенной любознательностью, неусид-

чивостью и бунтарством, независимостью поведения, честолюбием и усиленной потребностью в самовыражении (данные психолога Е. Хаммера). Исследования психолога Торранса показывают, что одаренные дети в начальной школе зачастую имеют репутацию «непослушных», «странных» и даже «слабоумных» среди учителей и сверстников; они не умеют приспосабливаться к бытующей системе обучения, БЫТЬ, КАК ВСЕ; эти дети, имея по каждому вопросу свое собственное мнение, не скрывают его. Школа, если не заставляет таких ребят адаптироваться, глуша их творческие возможности, то, как правило, отторгает их. И сами они нередко нарываются на столкновения и конфликты, ищут для себя «необщих путей», ибо их творческий дар гаснет в традиционной системе обучения. И, словно предчувствуя это, креативы с детства ОТСТАИВАЮТ СВОЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ.

Таким образом, от проблемы «зон риска» в системе образования мы должны перейти к проблеме ЗОН ПОДАВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ в культуре, зон возвышающего и подавляющего развития. Школа — не мир-в-себе, школа не изолированна от общества, в котором функционирует, от культуры, в которой живет и дышит. Школа несет на себе печать, чекан этой культуры. Какова культура, такова и школа; от культуры зависит, станет ли школа зоной возвышающего или задерживающего развития для ребенка. И, напротив, какова школа, такова и культура. Школа может выступать двигателем развития культуры. Что же это за типы культур, в среде которых существует школа? Мною была предложена следующая типология все пестрое многообразие культур можно условно разместить у двух полюсов — полюса ПОЛЕЗНОСТИ и полюса ДОСТОИНСТВА. Таким образом, мы можем различать культуры, ориентированные на полезность, и культуры, ориентированные на достоинство.

КУЛЬТУРА ПОЛЕЗНОСТИ. Среди атрибутов культуры полезности, которые иногда полезно рефлексировать в своей повседневной жизни, чтобы посредством осознавания от них освобождаться, в первую очередь, отметим, КУЛЬТ всевидящего и всезнающего ЦЕНТРА, задающего жизни планомерное и стабильное течение, лишенное всяких неожиданностей и протекающее, словно по расписанию, составленному кем-то свыше. Культ центра не только порождает многочисленные культы личностей, но и

формирует обученную беспомощность, то есть такое психологическое состояние, описанное В.С. Ротенбергом, когда человек, привыкая, что от его собственной активности и усилий все равно ничего не зависит, позволяет центру манипулировать собой, обезличивается, теряя мотивацию к поиску и индивидуальность. По существу, это есть феномен духовной смерти человека. В школе же отказ от культа центра должен прежде всего выразиться в отказе учителя от социальной роли цензора. Причем, избавиться от собственного внутреннего, цензора порой труднее, как проницательно заметил Ш.А. Амонашвили, нежели от цензуры в лице инспекции!

Культура полезности в качестве механизма своего развития имеет оправдание в создании образа врага; это культура доносительства и сверхконтроля, надзора каждого за каждым. Поскольку школа представляет собой как бы миниатюрную модель того общества, в котором она существует, то все эти черты в той или иной степени были присущи и ей. Так, например, в выходящем в тридцатые годы журнале «Еж» имелась специальная рубрика «Законы врага», которая посредством умело подобранного вербально-зрительного ряда внушала пионерам, как надо опознавать скаутов и других «врагов советской власти». Вспомним также известный плакатик из романа Вл. Дудинцева «Белые одежды», где пионер, уличая в чем-то своего товарища, указывает на него вытянутым перстом, по сути дела, выступая в социальной роли ребенка-доносчика — ябедника.

В культуре полезности нас постоянно пересчитывают. А для исторического психолога очевидно, что операция пересчета по смыслу есть культурная операция обезличивания. Нас пересчитывают, чтобы нами управлять, стирая имя как символ индивидуальности и заставляя ходить строем... В культуре полезности нас также все время оценивают, заметьте, кстати, что даже понятие «личность» приобрело оценочную функцию!

Культура полезности — это всегда спектакль с финалом. Жизнь же — драма без финала, и культура достоинства тоже. Кстати сказать, такие характеристики культуры полезности, как объектно-расчленяющий взгляд на человека, адаптивность, подгонка под норму, заданность конечной цели, поиск выгоды и эффективности, катехизис ответов на заранее подготовленные вопросы и т.п. — во всем цвету проявляют себя в спектакле сдачи экзаменов.

Еще Меде и Пирковский в работе 20-х годов «Детская одаренность» писали, что «при испытании знаний ребенка часто испытывается не столько ребенок и его задатки, сколько учитель и школа с ее внешней и внутренней организацией». «Школьная отметка», — предупреждали авторы, — «ни в коем случае не может служить мерилом одаренности», поскольку способные дети больше чем кто-либо могут «самостоятельно разрабатывать, искать своих путей, безучастно уклоняясь от общих требований» (с.30). Потому-то и невозможно ОЦЕНИТЬ другого человека в культуре достоинства, где нет готовых ответов на вопросы, где возможны разные ответы на один и тот же вопрос и где никто не знает, как надо...

Психологам давно известно, что одаренные дети на экзаменах выдают гораздо худшие результаты, чем их усидчивые соученики, более хорошо адаптированные к информационной парадигме обучения. Для одаренного же ребенка зачастую экзаменационная ситуация, являющаяся чуждой культурной средой и, провоцируя культурный шок, выступает по существу сильнейшим стрессом. Одаренный ребенок просто по натуре своей не способен выдерживать соревновательную парадигму, присущую культуре полезности! Таким образом, экзамены выступают культурными механизмами подавления личности, «ПЕРЕСЧЕТА».

Психологов часто упрекают в том, что они, якобы, «зажимают» тесты, не дают их в руки учителям. Однако, ведь тесты с точки зрения культуролога — это тоже орудия культурного обезличивания; хорошему учителю или клиницисту обычно никакой тест не нужен, а если и нужен, то лишь как средство уточнения интуитивно-экспертной оценки. Одаренность довольно часто относится к ряду незримых качеств индивидуальности, то есть, тех качеств, которые проявляются свободно и непредсказуемо, чаще всего в самых неожиданных ситуациях, и не могут быть вычислены заранее, не имеют предварительно очерченного результата; поэтому одаренность, как правило, не улавливается стандартизированными тестами. Более того, подлинная одаренность зачастую прячется от глаз исследователей. Всем известно, что Томас Эдисон в школьные годы считался попросту глупым, что А. Эйнштейн в детстве, согласно оценкам учителей, «отставал в развитии» и его, как и И. Ньютона, исключали из школы по причине неуспеваемости...

Действие другого человека в культуре полезности закрыты и непрозрачны для нас, не понимая его мотивов и ожидая подвоха, мы заранее защищаемся установкой на агрессию, которая искажает и наше восприятие реальности. Так, во всем мире ныне отмечается феномен префигуративной культуры, то есть, когда дети уходят от взрослых, молодежная культура отрицает ценности взрослой. Сколь часто, кстати сказать, мы не отдаем себе отчета в том, насколько общие проблемы культуры и образования связаны с судьбами индивидуальности! Так, дефицит в культуре обрядов инициации и культурных героев приводит нередко к их замещению героями и инициациями тюремно-лагерного типа, ибо неизбежен бунт зарождающейся индивидуальности, страдающей от недостатка культурного внимания и понимания, любыми средствами заявляющей: «Я есть! Я существую! Заметьте меня!». В истории культуры бунт индивидуальности против официальной культуры очень часто выливался в широкие молодежные движения, — будь то скандинавские викинги, западно-европейские ваганты или немецкие романтики, — ищущие для своей культуры иных путей. Нечто подобное происходило и с нашим обществом, когда взрослая культура с удивлением и ужасом обнаружила внутри себя спонтанное и неуправляемое самозарождение детских и молодежных движений,, в определенной степени закрытых от диалога с «отцами». Правда, это еще вопрос — действительно ли диалог предлагает взрослая культура молодежной? Или же это имитация диалога в виде монологов «круглых столов», одно время с энтузиазмом разыгрываемых на телевидении.

Однако, молодежные движения, которые взрослая культура однозначно интерпретирует, как альтернативные и оппозиционные ей, контркультурные, по эволюционной сути своей являются ПОИСКОВЫМИ, вариативными. Дети не просто уходят от культуры полезности, которая им чужда, навязывая «взрослые» взгляды, ибо детство несет в себе черты самоценности и спонтанности, риска и избыточности, щедрости любви и бескорыстия дарения, но детские и молодежные движения ищут в культуре иных путей, это поисковые движения.

Взрослая культура выдает себя интерпретацией смысла молодежных движений; не случайно понятие «альтернативности» преобладает в ней над понятием «вариативности». Мы все в определенной степени взращены тоталитарной культурой, которая программировала наше сознание.

И если жизнь в культуре достоинства есть драма без финала, то культура полезности — спектакль, где «расписан распорядок действий» и «неотвратим конец пути»... и всегда находится некто, кто знает, как надо. Ибо культура полезности по определению ориентирована на модель конечного «счастливого общества», всегда имеет заранее и ясно определенную цель и конечные, ориентиры. А неадаптивная активность в такой культуре становится кривым зеркалом, то есть, не поиском иных путей, а собственно оппозицией или контркультурой. Так, в современной политической ситуации демократы по стилю жизни мало чем отличаются от недавних коммунистов: и те, и другие несут в себе черты большевистского, тоталитарного сознания, черты культуры полезности.

Что же представляет собой КУЛЬТУРА ДОСТОИНСТВА? Эта культура свято чтит честь и права граждан, в ней высоки ценности индивидуальности, развития, творчества, признается приоритет личности перед обществом, широко распространены бескорыстие, милосердие, взаимопомощь, в ней созданы духовно благоприятные условия для самоосуществления человека. Ведущей ценностью культур, ориентированных на достоинство, становится ценность личности, независимо от того, можно что-нибудь получить от этой личности или нет. В таких культурах дети, старики, инвалиды и душевнобольные священны, они находятся под охраной общественного милосердия. В этих культурах также высоко ценятся изменчивость, свобода воли, неопределенность, игра, они практикуют личностный выбор и принятие ответственности каждым за свою судьбу и культуру в целом.

Операциональная характеристика культуры достоинства — феномен «Просто так!». Есть такой детский мультфильм... Культура достоинства начинается тогда, когда один зверек или человек, подходя к другому, протягивает ему цветок или любовь... — ни за что, ПРОСТО ТАК!.. Культура достоинства — изначально диалогическая, неадаптивная культура, культура с установкой НА ПОНИМАНИЕ. Если в культурах полезности нас оценивают и судят, то в культурах достоинства — понимают и прощают...

* * *

Каждая культура явно или неявно замышляет и строит свой собственный образ человека. Так, например, если для

культуры полезности характерна модель «одновершинного» («единоцельного») или всесторонне развитого человека, то культура достоинства, напротив, ориентирована на развитие разновершинной и незавершенной личности, на целостного человека, на индивидуальность как живой поток смыслов, непредсказуемый, рисковый и нечаянный...

Разнообразие обеспечивает устойчивость, утверждают генетики. Это верно и для жизни культур, и для жизни людей. Обратим внимание, что единоцельный человек — существо крайне неустойчивое, а в своем предельном выражении это психологический тип фанатика. Для данного типа личности срыв его ведущей цели равносилен срыву всей жизни. Человек с отсеченной верхушкой своего единственного мотивационного пика в критической ситуации попросту теряется, не зная, как ему и чем ему жить дальше. Для общества единой цели также характерен латентный невротизм — глубинный страх утерять свою выдуманную цель и лишиться иллюзий, — и потому в этом обществе столь часты феномены, когда человек жертвует своей жизнью не во имя человека, а за трактор или гайку...

Профиль личности одаренного человека, как отмечал психолог А.Н. Леонтьев, — разновершинен; обычно, это множество мотивационных пиков, в различной степени подверженных динамике. И отнюдь не случайно, что в своем феноменографическом проявлении гениальных людей отличает разнообразие талантов. Подобно А.Л. Чижевскому, они и рисуют, и пишут стихи, и музицируют, наряду с научными изысками, и философствуют... — иными словами, полноценно и ТАЛАНТЛИВО ЖИВУТ! И не случайно о подлинно одаренном человеке никогда нельзя определенно сказать, кто он есть по специальности: кем, например, был В. Гумбольдт, или В.И. Вернадский, или А.А. Любищев? Где грань между биологом и философом, философом и поэтом?.. Как разъять в личности Ф. Петрарки поэта и мыслителя, ученого и общественного деятеля?

Как известно, времена не выбирают... Жизнь вообще есть творческая драма, и в этом, как на первый взгляд, не парадоксально, едва ли не высшая ее ценность. Однако, как уже упоминалось, есть драма и драма. Одно дело — драма Платона, после переживания гибели своего учителя Сократа, взявшегося за увековечивание его памяти в диалогах, и совсем иное дело — драма Фадеева или Маяковского, или какого-нибудь спившегося таланта...

«Ни к чему, ни к чему, ни к чему полуночные бденья
И мечты, что родишься в каком-нибудь веке другом.
Время? Время дано. Это неподлежит обсужденью.
Подлежишь обсуждению ты, разместившийся в нем»,

— писал Н. Коржавин. Человек живет и дышит в среде культуры. Его личностные драмы выступают двигателями его духовного развития, очень многое зависит от него самого, однако, культура в зависимости от того, ориентирована ли она на полезность или на достоинство, позволяет ему, проживая эти драмы, либо падать, либо возвышаться. И в этой связи, мы ставим вопрос о зонах задерживающего или опережающего развития в культуре. Драмы одаренного человека, связанные со столкновением с адаптивной моделью общества, подавляющие драмы, могут сниматься разновершинностью и гетерогенностью культурной среды.

В истории культуры давно подмечено, что ярче цветут те эпохи, где развит институт духовного наставничества, где отрефлексирована и высока ценность Учителя в культуры, где школы ориентированы на вечные ценности, а не воспроизводят адаптивный социальный характер, — это век Перикла, это каролингское возрождение, это время итальянских гуманистов, это эпоха преобразований Петра, и, в первую очередь, это АЛЕКСАНДРОВСКИЙ ЛИЦЕЙ, откуда вышел Пушкин и целая плеяда поэтов и общественных деятелей...

Надо сказать, что Александровский лицей — это явление в культурно-историческом смысле воистину исключительное! Ю.М. Лотманом было обронено в культурологию понятие «лаборатории жизни», под которыми разумелись возникающие, как правило, на переломах культур малые группы людей, сплачивающиеся в сообщества индивидуальностей и творящие ценности грядущей культуры. По своему эволюционному смыслу эти «лаборатории жизни» выступают интенсивными очагами творчества и зонами дальнейшего и вариативного развития культуры. Встречаясь и общаясь в них, «обмениваясь собой», люди индивидуализируются, проращивая одаренность и неповторимость лица... Это также ЗОНЫ СВОБОДНОГО ПОИСКА, в которых находят пристанище и пути культурной реализации наши неадаптанты. К таким сообществам относимы и литературные салоны, и тайные общества, и философско-религиозные кружки, и дома поэтов, и научные школы — «капичники», «среды», «круглые столы» в духе короля Ар-

тура... — и, особенно, общеобразовательные школы, конечно, те из них, что на переломах культур преображаются в ЛИЦЕИ и АКАДЕМИИ, то есть приобретают культурный статус «святилищ муз», как это было задумано в оригинальном платоново-аристотелевском варианте, в проекте Академии Поэзии А.Л. Чижевского... Крайне важно заметить, что в таких ЛИЦЕЯХ возникала совершенно особая духовная среда: атмосфера уважения, к индивидуальности каждого, достоинство, повышенная ТАЛАНТЛИВОСТЬ, «какое-то общее пыланье и неожиданные переливы огня», перенасыщенный раствор Большой культуры, КАРНАВАЛЬНОСТЬ и НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ; здесь дозволялось то, что не дозволялось в официальном обществе: свобода обращения, смех, острота, непринужденность, балагурство, игра, обсуждение любых острых тем и вопросов. Стоит ли удивляться, что из такой среды выходили талантливые, свободные, яркие личности, нередко составляющие целую культурную эпоху: будь то гуманисты, или поколение «новых людей» (Ю.М. Лотман) декабристов, или творцы «серебряного века»...

Таким образом, мы видим, что подлинный лицей есть лаборатория свободной жизни, школа неадаптивной активности. Важно лишь, чтобы государственная школа не просто сменила вывеску, а превратилась в подлинную «лабораторию жизни», лабораторию будущего культуры, во множество зон разнообразного развития ребенка — ближайшего, отдаленного, вариативного, — чтобы процесс познания и учения сделался для ребенка подлинным праздником! Мы видим, что гетерогенность культурной среды, необходимая для полноценного развития человека, реализуется в системе образования вариативностью типов школ, программ и методов обучения, предметов свободного выбора наряду с общечеловеческим базовым образовательным стандартом. Она реализуется именно в тех школах, которые принимают на свои плечи культурологическую функцию быть «лабораториями жизни». «Люди вспыхивают», «загораются светом», попадая в СРЕДУ — глубокое убеждение Юрия Михайловича Лотмана, который сам создал в Тарту ОСОБУЮ КАФЕДРУ — мировой центр духовной культуры. «Мы не строились в шеренгу, мы были разные... Кафедра — это оркестр, где каждый инструмент играет свое, а вместе получается музыка.., складывается гармония из отношения разного...». И, создав такую особую ду-

ховную среду, среду достоинства и поиска, кафедра сделалась и лабораторией порождения прекрасных и талантливых людей! «Сейчас новое поколение — блестящее» — продолжает Ю.М. Лотман. — «Очень хорошая молодежь, очень... И это, может быть, одно из больщих дел, которым мы можем как-то гордиться: начинали на ровном месте, а получилось что-то из истории науки...».

Проблема одаренного ученика начинается с проблемы одаренного учителя! Ибо одаренность, как и любовь, — это то, что существует не иначе как МЕЖДУ людьми. И одаренностью, и любовью надо кого-то ОДАРИВАТЬ... иначе они просто утрачивают свой сущностный смысл. Не случайно О. Табаков, отвечая на вопрос о том, как воспитать профессионала, с обескураживающей улыбкой признался: «из рук в руки», и заговорил о романе между учителем и учеником, о «романе, который должен состояться»... В культуре достоинства проживаются как духовные реальности СОРАДОВАНИЕ и СОТВОРЧЕСТВО. «Иметь радость от чужой оригинальности (...) будет, может быть, некогда признаком новой культуры», — пророчески писал Фр. Ницше. А вот некоторые свидетельства опыта таких реальностей: «Абрам Ямпольский создал генерацию выдающихся скрипачей в нашей стране», — пишет Ан. Агамиров. — «Он настолько любил учеников, что, как бы растворялся в них... Ямпольский воспитывал глубоких музыкантов». С благодарностью вспоминает своего учителя Ю.М. Лотман: «У меня к нему личная привязанность... Хотя, должен сказать, что всякий раз, когда я у него бывал, то я всегда несколько минут за дверью должен был постоять, успокоиться: я волновался. Это было каждый, каждый раз!». «Больше всего на свете я любил музыку, больше всех в ней — Скрябина», — рассказывает в «Охранной грамоте» Б.Л. Пастернак. — «Обожание это бьет меня жесточе и неприкрашеннее лихорадки». — И уже более философски: «Это испытано каждым. Всем нам являлась традиция, всем обещала лицо, всем, по-разному, свое обещание сдержала. Все мы стали людьми лишь в той мере, в какой людей любили и имели случай любить» (1989, с.6).

Таким образом, между Учителем и Учеником разворачивается, проживается роман ДУХОВНОГО ДИАЛОГА и ТВОРЧЕСКОГО ДОТЯГИВАНИЯ. И давайте обратим внимание и на такой культурно-исторический факт, что все гениальные учителя воспитывали не просто гениаль-

ных учеников, но, в первую очередь, людей ПОРЯДОЧНЫХ и КУЛЬТУРНЫХ.

«Мы учимся у тех, кого любим», «Мы равны тем, кого понимаем», — эти две сентенции принадлежат перу великого Гете. В чем суть отношений ДУХОВНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА? Эти отношения запускают некоторые развивающие механизмы человека, невольно самозарождающиеся в среде Достоинства. Например, механизм ДОТЯГИВАНИЯ — рост в зоне диалогического развития. Ученик, вступающий в диалог с Учителем, естественно, поначалу не понимает всего, идущего к нему от Учителя, но осколки слов и невербальные (неизреченные) смыслы западают в него незримо, продолжая внутренний путь развития в мире индивидуальности ученика. И чтобы дальнейший диалог между ними состоялся, ученик тянется в понимании и развитии, преодолевая личностные барьеры, полагаясь на собственную активность поиска и ведя свой внутренний диалог. Итогом этой духовной деятельности выступает ПОНИМАНИЕ и нередко самораскрытие ТАЛАНТА. Преодолевая границы непосредственной ситуации развития, ученик прорывается в собственное будущее, и диалог может продолжаться уже в ином качестве — как СОТВОРЧЕСТВО.

Другой важный развивающий момент отношений духовного наставничества заключается в том, что вера учителя ц ученика раскрывает в последнем новые возможности, будущие, еще зримо не присутствующие качества. Ницше некогда заметил, что глаза других людей в начале пути необходимы нам так же, как солнечный свет для растений. Причем, вера Учителя в одаренность ученика не просто раскрывает иные качества и возможности, но и творит, опережающе конструирует их. В этом суть механизма РОЖДЕНИЯ МАСТЕРА. Так, например, роль провидца гениальности в судьбе М. Цветаевой сыграл М. Волошин: «Это источник ее поэтической уверенности: в газетной рецензии сразу ТАК оценил ее стихи! Источник ее — на всю жизнь — литературных интересов и ряда поэтических образов. Это — на многие годы — ее духовный отец и наставник, собеседник, адресат...». (Св. «Латерна магика», 1990, с. 122).

Психолог Роберт Бернс как-то отметил, что наши успехи и достижения зависят не столько от нас самих, сколько от наших представлений о своих возможностях и о своем

будущем. И здесь мы опять убеждаемся в эвристическом потенциале НЕЗАВЕРШЕННОСТИ и НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ в среде культуры! Проявление этого особенно ярко видно на переломах культур, когда взламываются «распорядки действий». Так отмечает Л.М. Баткин, ренессансный человек был озабочен, чтобы стать НЕВЕДОМО КЕМ... Границы «Я» были неизвестны — и ренессансные люди выстраивали себя в гениев, осуществляя вершинное жизнестроительство. Разрушая модель завершенного человека, навязанную официальной культурой, в своем жизнестроительстве они воистину не ведали пределов: они могли все! А мы знаем, что подобное вообще присуще творческим личностям, которые зачастую берутся за глобальные, заведомо неразрешимые проблемы, многократно превосходящие, казалось бы, их реальные силы, на что со стороны восклицают: «Ну, вы замахнулись!..». Так, маленький Прокофьев, едва прознав, что такое симфония, заявляет, ну, теперь я напишу симфонию! — и действительно ведь ее напишет! Подобное происходило и в век Ренессанса, — как показывает З. Мейман, — едва только некоторые из мастеров преодолели средневековый канон изображения человека и готику, вдруг оказалось, что ЭТО МОГУТ ВСЕ, и за несколько лет искусство в своем развитии шагнуло дальше, чем за минувшее столетие... Здесь уместно было бы вспомнить ту притчу, где все знали, что нечто сделать никак невозможно, но пришел невежда, который этого не знал, и он-то совершил открытие!..

Человек незавершим — это постулат культуры Достоинства и гуманистической психологии. И если мы принимаем установку, что мир подвижен и зыбок, то и человек в этом мире способен каждый миг возрождаться заново...

Каким же образом школа может помочь ребенку вступить на путь, ведущий в культуру Достоинства, путь, который еще не вполне осознан самим обществом? Школа должна стать лабораторией дальнейшего развития в культуре и вести общество в культуру Достоинства, увлекая за собой. Каким образом это может происходить, уже происходит?

Для того, чтобы взорвать тоталитарную систему производства адаптантов и защитить ребенка от механизма подавления индивидуальности школой в конце 80-х — начале 90-х годов в социальную жизнь были запущены три программы, соответствующие по смыслу вершинам

«Бермудского треугольника»: «Творческое развитие личности», «Социально-психологическая поддержка, обучение и воспитание детей с аномалиями развития» и «Социальная служба помощи детям и молодежи». По замыслу первая из программ призвана помочь «гадким утятам» не только выжить на «птичьем дворе» взрослой культуры, но и превратиться в прекрасных лебедей, расправить крылья своей индивидуальности. Разворачивание этой программы повлекло за собой зарождение множества гимназий. лицеев, частных школ и т.п.. где неординарные дети могут найти себя в зонах вариативного развития. Вторая программа нацелена на раннюю диагностику аномалий развития и своевременную социальную помощь трудному детству, а третья позволяет системе образования перейти от комиссий по делам несовершеннолетних, с присущими им прокурорскими функциями, к центрам по социальной защите детства, с фигурами адвокатов. Таким образом, все три эти развивающих программы в системе образования нацелены на раскрытие и пестование индивидуальных особенностей личности ребенка, на помощь его самоосуществлению в развивающемся мире. По существу это программы взрыва — программы, разрушающие тоталитарную модель безличной педагогики. Все они требуют профилактической, диагностической работы, коррекционной помощи, реабилитации, — иными словами, задают необходимость школы в психологе!

Психолог не просто приходит в школу на должность, появление психолога в школе есть явление психологической культуры. Здесь заметим, что идея школьной психологической службы не случайно пробивается в нашем обществе с неимоверным трудом, встречая препятствия, а то и полнейшее непонимание со стороны государственных структур, ибо психолог для тоталитарной системы всегда выступал фигурой нежеланной. Ведь психолог вносил в нее дух изменчивости и вариативности. Психолог, практически выступая мастером по неодинаковости, открывал обществу глаза на ценность индивидуальности в культуре. По большому счету, психолог является социальным архитектором образа жизни в обществе. А его роль в школе сводится зачастую к тому, чтобы превратить обыденную драму ученика в оптимистическую трагедию развития. Ибо есть драма и драма. Есть развивающие трагедии личности, ибо наша жизнь это вообще драма с ненаписанным

сценарием, а есть варварские постановки уничтожения индивидуальности, которые разыгрываются не только в тоталитарном обществе, но и в школе. Психолог призван помочь школе изменить духовную среду, задать вектор ее развития как социальной организации от культуры полезности к культуре достоинства.

С помощью психолога школа должна превратиться в поисковую зону дальнейшего развития культуры, сменить информационно-дисциплинарную парадигму на парадигму понимания и сотворчества. Когда мы от командной педагогики переходим к педагогике достоинства.., то образование начинает вести за собой развитие общества, задавая ему зоны возможного развития, а вариативность этих зон обеспечивает будущую жизнеустойчивость культуры.

Итак, две парадигмы имеют место в образовании — информационная, командная, и смысловая, творческая. За выбором этих парадигм стоит и выбор нашего будущего, в какой из культур мы хотим жить — в тоталитарной или в гуманистической, в культуре Полезности или культуре Достоинства?

Информационно-командная парадигма в образовании предполагает единообразие программ, предметов и учебников, заранее подготовленные ответы на еще не заданные, но предписанные вопросы, предполагает соответственно и упрощенную процедуру оценивания. Эти идеологические принципы в приложении к практике образования имеют следующие следствия: учитель, словно в мешок вкладывает в ученика знания, умения и навыки, направленно формируя, как его способности, так и государственно адаптивную личность; учитель предлагает ученику набор заранее готовых ответов на еще не возникшие вопросы. Подобную ситуацию в образовании как нельзя лучше иллюстрируют строки из романа И.А. Гончарова «Обломов», как раз четко характеризующие информационно-командную парадигму обучения: «Дальше той строки, под которой учитель, задавая урок, проводил ногтем черту, он не заглядывал, расспросов никаких ему не делал и пояснений не требовал. Он довольствовался тем, что написано в тетрадке, и докучливого любопытства не обнаруживал, даже когда и не все понимал, что слушал и учил». «Голова его представляла сложный архив мертвых дел, лиц, эпох, цифр, религий, ничем не связанных политико-экономических, математических или других истин, задач, положе-

ний и т.п. Это была как будто библиотека, состоящая из одних разрозненных томов по разным частям знаний» (1952, с. 53 — 55).

Однако, всегда ли мы рефлексируем те последствия, которые педагогическая парадигма несет для развития личности? «Ум направляют с юных лет в одну сторону, так что он видит лишь практическую цель и никогда не может охватить целое», — пишет философ В. Виндельбанд в сборнике «Прелюдии». — «Вся масса знаний, которой нужно овладеть, заучивается наизусть, без понимания...». «Находясь под игом профессионального труда (...), индивидуальный дух как бы приобретает наглазники, дающие ему сосредоточиться только на ограниченном поле зрения. То универсалистическое образование, которым обладал афинский гражданин, которого удалось достигнуть великим людям эпохи возрождения и к которому, по крайней мере, стремились поэты и мыслители Германии во времена Гельдерлина, в наши дни невозможно даже для гения» (1911, с. 140, с. 142). И дальше: «Я указал здесь на эти общеизвестные опасности лишь потому, что СУДЬБА ГЕЛЬДЕРЛИНА ТЕСНЕЙШИМ ОБРАЗОМ СВЯЗАНА С ЭТОЙ СОВРЕМЕННОЙ ПРОБЛЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ; разрушение его высокого духа показывает в увеличенном масштабе и в крупных чертах то, что сказывается у многих тысяч, как путаница мыслей и духовное одичание» (с. 143; выделено нами).

Помимо того, что образование, прагматически нацеленное на модель специалиста, формирует обедненную одностороннюю личность, информационное перенасыщение, свойственное научно-техническому веку, заводит образовательную систему в тупики «предметного эгоцентризма», когда каждый новый появляющийся предмет, — будь то право, экономика, информатика, история культуры, экология и т.п., — словно кукушонок, пытается выпихнуть из гнезда школьных знаний своих собратьев.

Каков же выход из создавшегося положения? Этот выход — вступить на иной путь, путь смысловой и творческой парадигмы в образовании. Эту парадигму наглядно иллюстрирует следующий пример. В одном из психологических экспериментов шахматистов просили после кратковременной демонстрации шахматных фигур на доске ответить на вопрос: «Сколько фигур стояло на доске?». Но время демонстрации было столь мало, что один за другим шахматисты огорченно отвечали «Не помню». И лишь

один гроссмейстер с раздражением воскликнул: «Да не помню я, как стояли фигуры и сколько их было! Но одно знаю точно. Если белые начинают, то они дают мат в два хода». Наши ученики в школе вряд ли способны в итоге запомнить расфасованную по урокам информацию по истории или экономике, но они должны обрести СМЫСЛОВУЮ КАРТИНУ МИРА, того мира, в котором живут.

Мы постоянно разбиваем мир знаний на десятки разных предметов, воздвигаем китайскую стену между естественными и гуманитарными дисциплинами, а затем, сами попадая в нами же созданные ловушки и мнимые оппозиции, никак не можем собрать Шалтая-Болтая.

«Продолжительный опыт показал», — писал в 1914 году В. Виндельбанд, — «что лишь та деятельность может быть плодотворной, в которой профессиональное образование стоит в связи с общей культурой» (с.142). Что бы мы не преподавали — экологию, экономику, право, историю и т.п., — пора избавиться от социальной слепоты и увидеть, что образование в перспективе должно отобрать у конкурирующих политических партий функцию приобщения ребенка к общечеловеческим ценностям, аксиологическую функцию в обществе. Когда в стране никто не знает, куда идти и ради чего жить, то без иронии скажу, что приоритет поиска смысла жизни — за образованием. За образованием, творящим смысловую картину мира и помогающим принимать жизненные решения в неопределенных ситуациях. А смысловая картина мира — это картина, в которой жизнь в неопределенных ситуациях и гераклитовой подвижности мира — не аномалия, а норма. И в рождении этой принципиально незавершенной полисемантичной картины мира дети не стоят, глядя снизу вверх на взрослых, а совместно ищут ответов на вечные вопросы: «Ради чего мы пришли в этот мир?» и т.п. В этих поисках нам может помочь обращение к истории духовной культуры, столь богатой опытом переживания неопределенных ситуаций и нравственных коллизий.

Еще раз заметим, образование — способ развития личности, а не накачка ее информацией! Обильно предлагаемые ответы на незаданные и еще не вызревшие вопросы могут на корню подрубить познавательную мотивацию ребенка, что зачастую и происходит с нашими «почемучками» уже в младших классах школы. Наш ребенок, говорил в свое время гениальный психолог Л.С. Выготский, и знает, и может, и умеет, но его беда в том, что он прежде всего

НЕ ХОЧЕТ! Кривая мотивации ребенка к обучению в ходе школьной жизни напоминает овраг с покатыми стенами у младших школьников и старшеклассников, но глубоким рвом в подростковый период. В возрасте 11 — 15 лет наши дети активно вымываются из школы, пополняя собой уже названные «группы риска». Почему мотивация к обучению, по тем или иным социальным и личностным причинам еще выраженная на границах школы, теряет свою живительную энергию в среднем диапазоне? Как поддержать мотивацию к обучению, не дать ей угаснуть? По-видимому, этому поможет задуманная совместно с Э. Успенским и поддержанная Министерством образования России серия книг «Веселые учебники», а также внедрение в школу игровых моделей обучения, но главным вектором все-таки, наверное, будет.приобщение школы к культуре Достоинства, к Большому времени культуры, что позволит, с одной стороны, произрастанию из питательного раствора культуры, которым такая школа окружит ученика, познавательной мотивации, а, с другой стороны, уважением к индивидуальности личности и самостоятельному выбору ребенком своего пути, поможет не погубить мотивацию и дать ей расцвести в творчестве, а не самоутверждаться посредством бунта.

Мотивы — важнейшие двигатели нашего развития. Среди мотивов, позволяющих человеку сохранить детскую впечатлительность и открытость к миру, особенно важно поддержать мотивацию к ПОИСКУ. Более того, именно эта мотивация помогает ребенку в построении смысловой картины мира, позволяет ему оставаться развивающимся человеком в развивающемся мире и без боязни вступать в среды неопределенности и изменчивости, принимать на свои плечи бремя свободного выбора и нести личную ответственность за самостоятельно принятое решение. И тогда дети будущего смогут радостно сказать: — «Мир незавершен, неопределен, полон неожиданностей, И поэтому этот мир воистину самый интересный из миров! И я рад жить в нем!». И эти дети смогут стать аборигенами культуры Достоинства.

* * *

На протяжении нашей беседы неоднократно звучало. слово «одаренность», и по-видимому, следует уделить ему некоторое внимание.

Что же такое «одаренность»? Какое незримое содержание таится за этим понятием? Понятие «одаренность» не случайно семантически связано со словом «дар». Дар — это то, что дается просто так, ни за что то, что может быть, а может и не быть. Таким образом, само понятие выступает как атрибут культуры Достоинства! И, видимо, само возвращение таких понятий, как «одаренность», «духовность», «творческий дар» и т.п., в наш языковой обиход — благоприятный для развития культуры признак, ибо очень многое в культуре начинается с языка...

В отступающей советской психологической и педагогической культуре понятие одаренности обычно замещалось понятием «способности». Под способностями же понималась возможная жизненная реализация тех или иных природных задатков человека в определенном виде деятельности. Таким образом, генетические предпосылки развития явно или неявно становились краеугольным камнем содержания одаренности. В такой тонкой проблеме, как генезис одаренности, для ученого, воспитанного в монологической культуре, всегда существует опасность впасть в крайность того или иного редукционизма: причем, наряду с генным подходом, отдающим первенство факторам наследственности, обычно процветает редукционизм противоположного толка — социологический, — оказывающий предпочтение факторам среды. Так, в вульгарной «марксистской» традиции способности человека полагались вынесенными вовне, отчужденными от него и, следовательно, подлежащими направленному формированию и социальному манипулированию. Таким образом, мы видим, что информационно-полезностная парадигма и смысловая парадигма, парадигма достоинства пронизывают все сферы культуры, своеобразно преломляясь в отдельных отраслях практики и знания. Обычно все открытия и произведения в определенной степени неожиданны даже для самого творца и никогда не имеют источником своего вдохновения утилитарные мотивы и если в парадигме полезности в психологии способности изучались по сферам приложения, как математические, музыкальные, изобразительные и т.д., то в смысловой парадигме одаренность являет собой целостное свойство человека, его способ творчески и радостно жить, без оценивания какую эффективность может он принести обществу. Есть любопытный рассказ Н. Гарина-Михайловского «Гений» о самоценности открытия...

Не то чтобы эти подходы — «генный» и «социологический» — неверны, но существующие изолированно, оба они отдают редукционной ориентацией, ибо за их плечами лежит оппозиция социальных и биологических факторов развития человека, — тогда как существует иная исследовательская парадигма, рассматривающая развивающегося человека целостно, в контексте тех или иных развивающихся систем, — это герменевтическая парадигма историко-эволюционного подхода, которая только-только начинает пробивать себе дорогу в мире образования. В видении этого подхода феномен одаренности, предполагая генетические задатки, тем не менее не детерминирован ими; одаренность рассматривается не заключенной внутри человека и не просто вынесенной вовне, а разделенной между людьми, развивающейся в сотворчестве; этот подход понимает таланты человека как «функциональные органы» в смысле Л.С. Выготского, которые образуются в жизненном пути свершений индивидуальности; а гениальность, согласно этому подходу, есть продукт вершинного жизнестроительства человека, полноценного развития индивидуальности, реализующей свой дар и свое призвание в плоть культуры. Истоки этого подхода восходят к культурно-исторической теории классика отечественной психологии Л.С. Выготского, неоднократно подчеркивающего КУЛЬТУРНЫЙ ХАРАКТЕР ОДАРЕННОСТИ. «Глубокое различие между отсталыми и одаренными детьми сводится, как оказывается, не столько к различию натуральных процессов, сколько к различному умению применять их, пользоваться определенными культурными приемами», — читаем мы в работе «Этюды по истории поведения» А.С. Выготского и А.Р. Лурии. — «Все эти факты заставляют несколько переоценить наше отношение к врожденным и приобретенным формам одаренности и выдвинуть вопрос о «культурной одаренности», как одну из важнейших проблем современной психологии» (1930, с. 224, 226).

Что же такое одаренность? Психолог Экземплярский предлагает понимать одаренность «в смысле повышения интенсивности и энергии всей душевной жизни» (с. 8).

Есть одаренность и одаренность — можем сказать мы. Есть ДИКАЯ ОДАРЕННОСТЬ, которая кочует по пространству «Бермудского треугольника», ища выхода своим энергетическим порывам, и есть КУЛЬТУРНАЯ ОДАРЕН-

НОСТЬ, одаренность, осознавшая свое призвание, самоосуществляющаяся, изливающая себя в плоть культуры.

«Культура, среда переделывает человека, не только давая ему определенные знания. Они трансформируют самую структуру его психологических процессов, вырабатывая в нем определенные приемы пользования своими возможностями. КУЛЬТУРНАЯ ОДАРЕННОСТЬ заключается прежде всего в том, чтобы, имея от природы средние или плохие данные, достигать с помощью их рационального использования таких результатов, каких другой, культурно неразвитый человек может достигнуть только с помощью натуральных данных, значительно более сильных». «Умение владеть своим натуральным богатством, выработка и применение наилучших приемов их использования — вот в чем сущность культурной одаренности» (там же, с.229).

Школа как лаборатория культуры Достоинства призвана научить ребенка самостроительству, саморазвитию его как творца и как индивидуальности. Для этого школе необходимо практиковать смысловую педагогику, развивать отношения духовного наставничества и сотворчества, содержание образования, приобщенное к вечным ценностям, к Больщому культурному времени, вести диалог с историко-герменевтической психологией, позволяющий зрить перспективы... И от всей души пожелаем ей удачи на этом непростом, но крайне интересном и многообещающем пути!

12. Одаренность и счастье личности

Об историко-эволюционном смысле программы «Одаренные дети»

1. Иногда программа, уже укрепившаяся в учительском сознании под именем «Одаренные дети», мыслится как одна из...многих чисто образовательских программ. Такое понимание этой программы — лишь полуправда. Полная правда высвечивается, когда приоткрывается глубинный подлинный смысл этой программы в истории общества и культуры. Надо сказать жестко и без обиняков: «Социальный смысл программы «Одаренные дети» в разрушении мифа о «равенстве», «одинаковости» и построении образования с учетом разных стартовых возможностей личности». Победа этой программы в обществе и образовании — это победа Чацких над Молчалиными, это отмена негласного приговора молодежи, отлитого в емкой формуле:

> «В мои лета не должно сметь
> Свое суждение иметь».

Программа поиска одаренных детей — и конформизм, приспособленчество, думаю, вещи несовместимые. Когда дело, начатое программой «Одаренные дети» восторжествует, то мы перейдем от безличных систем образования, перемалывающих детские души — к судьбам личностей. И тогда быть может со всей ясностью, наконец, осознаем, что единственный суверенитет, ради которого стоит жить, это суверенитет Личности, а не города, республики или государства.

2. Для того, чтобы разгадать питательный раствор взращивания талантов, пойдем от обратного и спросим: « Как избавиться от одаренных детей? Как не дать им вырасти?» Ответ на эти вопросы, казалось бы, прост. Выстроить в шеренги и левым маршем прогнать по жизненному коридору размером в 10 — 11 лет в оковах школьных парт. Ответ прост, подкупающ и не точен. «Шеренговая» адаптивная модель образования была хороша, как ни пародоксально

тем, что пробуждала, инициировала многих детей жить вопреки школе. С такими детьми начинали бороться, подстраивать под общего «Среднего ученика», «Среднего Человека». И дети либо гасли и становились совсем неплохими дисциплинированными мальчиками и девочками, мастерами конформизма, либо... вопреки школе и обществу вырастали — Сахаровыми, Курчатовыми, Аверенцевыми...

Выстраивание в шеренгу подталкивает к выходу за ее пределы и дает шанс, шанс вопреки шеренге заявить о себе и найти себя.

Куда страшнее, социально и личностно опаснее, смертельнее для творчества Страна Равнодушия и Невнимания.

«Все, что угодно, но только не невнимание. От этого они захиреют» — точно замечает о Мастерах М. Булгаков в «Мастере и Маргарите», вкладывая эти слова в уста Коровьева, помощника Воланда.

На пути творческой личности могут быть внешние и внутренние барьеры. Она может пройти и через огонь и через воду, и даже через медные трубы. Одно неизбежно приводит одаренного человека к социальному удушью — общественное равнодушие к одаренным людям.

Не кострами, уравниловкой и завистью гасится Дар, а общественным равнодушием. Безучастные люди, безразличное общество — это зло большее, чем Сальери.

Программа «Творческая одаренность» — социальная вакцина, используемая против болезни Общественного Равнодушия к одаренным людям. И уже одним этим оправдано ее появление на свет.

3. Вечный вопрос: «Какого человека можно назвать счастливым?»

Того, у кого нашли талант?

Нет!

Того, кто стал победителем олимпиад?

Нет!

Того, кого увенчали Нобелевской премией?

Нет!

Счастлив тот, кто сумел без устали, без остановки самоосуществлять, самореализовывать свое признание через всю жизнь.

Когда любой Мастер, поэт или ремесленник, лишен возможности воплощать свой дар, когда все растрачивается на безрезультативное сражение с суетой, талант гаснет, а талантливый человек иссыхает в несчастье. Тютчев про-

говаривается в своих стихах: «Так постепенно гасну я в однообразье нетерпимом!» И продолжает в письме: «Я чувствую себя более чем на три четверти погруженным в небытие, которое оставляет во мне лишь чувство тоски». Нельзя понять иначе это признание Тютчева как горчайшее сожаление о неполном своем осуществлении.

Мало найти одаренных детей. Надо создать культуру, в которой они смогли бы быть счастливыми, смогли бы быть осуществившими себя в жизни, а не только иметь дар.

И вот это-то задача программы: «Творческая одаренность», пожалуй, самая трудная. Я бы назвал ее даже не задачей, а мечтой, той самой мечтой, без воплощения которой мы с вами не сможем быть счастливыми.

13. Психология, искусство, образование

Из больших психологов лишь немногие непосредственно занимались психологией искусства. И в этом проявляется «разумный страх», который психологи, понимающие суть жизни, испытывают перед такими феноменами, о которых наука не может сказать ничего, кроме трюизмов.

(Искусство, между прочим, «платит им взаимностью». Достоевский, например, любил повторять: «Меня называют психологом, это неправда, я реалист». Он чурался характеристики своих сочинений как «психологических».)

Я считаю, что психология тогда сможет коснуться проблем искусства, когда она расстанется со сциентистской ориентацией и станет смысловой, ценностной.

Вместе с тем было бы неправильно утверждать, что психологи равнодушны к проблемам искусства. Некоторым из них удается заниматься искусством, избегая ошибки, о которой говорил Гете:

Во всем подслушать жизнь стремясь,
Спешат явленья обездушить,
Забыв, что если в них нарушить
Одушевляющую связь,
То больше нечего и слушать.

Если говорить о соотношении и «точках пересечения» психологии и искусства, то это — экзистенциальная жизненная психология, в широком смысле — «психология как искусство». Это — психологи, рассматривающие *жизнь как драму*: таковы, например, замечательные работы Полицера и Харре. Это — те психологи, которых я условно назвал бы «должниками искусства», которые заимствуют у искусства свою технику: я имею в виду психодраму, социодраму.

С другой стороны, я бы выделил и движение от психологии — к искусству. Например, театр Гротовского, глубоко проникшего в психологическое понимание *мира как театра*, идущее от Шекспира. В какаом-то смысле вся социальная психология пользуется шекспировской формулой — не понимая при этом, что суть дела не в «социальных

ролях», которыми она занимается, а именно в понимании мира как сцены. Они выхватывают фрагмент, говорят: вот социальная роль человека! Но не видят сцены в целом. В отличие, кстати, от людей искусства, будь то Гротовский, Брехт или Мейерхольд — те создают особое сценическое пространство, а уже в нем оживают отдельные роли.

Психодрама, о которой я уже говорил, театр как психодрама, катарсическое воздействие искусства — все это области пересечения искусства с психологией. Я бы сказал довольно резко: если понимать психологию, как я ее понимаю, а именно как деятельность по проектированию жизненных миров, то психолог выступает как архитектор, сценарист, дирижер и режиссер. Тогда я должен признать формулу: *нет психологии вне искусства и нет искусства вне психологии.*

Конечно, говоря о психологии и искусстве, надо особо сказать о Л.С. Выготском и его школе.

Многие авторы пытаются разрешить дразнящую задачу непреходящей современности Выготского и при этом, в самих своих характеристиках Выготского, приближаются к разгадке. Его называют «Моцартом психологии», его концепцию в тех или иных отношениях сопоставляют с произведениями литературы, например, с «Дон Кихотом», в его жизни видят черты сходства с жизнью героев Томаса Манна, Гессе, Пастернака.

В этих образных сравнениях и уподоблениях — ключ к пониманию Выготского и «особости» его пути в науке: ведь еще Фрейд учил, что переименования, метафоры и проч. — это не случайные обмолвки, они имеют потаенный смысл. И если постичь психологическую концепцию Выготского как произведение «Моцарта психологии», то сам вопрос о его современности предстанет совсем в ином свете и будет не более правомерным, чем вопрос о современности Моцарта, Дюрера, Достоевского...

Выготский работал как ваятель: использующий материал психологии своего времени для создания произведения новой психологии. Культурно-историческая психология и стала таким *произведением* новой культуры понимания человека, вышедшим из *творческой мастерской* Выготского и его соратников. Если воспользоваться условной типологией столь любимого им поэта Осипа Мандельштама, можно сказать, что Выготский был «смысловиком», а не «рациональным формалистом».

Когда мне нужно объяснить студентам различие между «смыслом» и рациональным «значением», я всегда обращаюсь к одному из рассказов писателя-фантаста Хойлла. В рассказе описывается столкновение земли с Черным облаком, которое является разумным существом.

Погибнет ли человечество? — это зависит от того, возникнет ли понимание между людьми и внеземным разумом. Перед человеком стоит, казалось бы, простая задача: объяснить Черному облаку, «что есть человек».

Собравшиеся для решения этой задачи интеллектуалы передают облаку информацию по теории относительности, квантовой механике, молекулярной биологии, и т.д. В ответ слышат одно и то же: «Элементарно. Общие законы Вселенной».

Среди собравшихся землян была одна женщина. В минуту отчаяния она села за фортепиано и стала играть Реквием Моцарта. Случайно, как полагается в рассказах, канал связи не был отключен. Мгновенно пришел ответ облака: «Еще, еще, еще! Наконец я начинаю понимать, что такое человек».

Через искусство передано отношение человека к миру, или, как говорил ученик Выготского А.Н. Леонтьев, «личностный смысл», который выражает уникальность нашего положения в мире.

И педагогика должна быть *смысловой*, должна нести понимание мира, помогать человеку строить *смысл* событий, с которыми он сталкивается в этом мире. Пока этого нет. Почему?

Часто говорят, что в педагогике — кризис. Простите, но это мания величия. Ведь кризис надо заслужить! Был кризис в зрелых науках — в физике, кризис в биологии, а педагогике — его еще предстоит заслужить.

Рано или поздно, она осознает, что «нельзя объять необъятное» и что превращение человека в мешок по сбору информации — вещь бессмысленная. Что слишком долго в нашей культуре происходило, по выражению Леонтьева, «*обнищание души при обогащении информацией* (образ: человек с огромной головой и маленьким сердцем)».

И это будет кризис *развития* педагогики. Тогда рационалистическая информационная педагогика займет в педагогическом мире свое частное место, а на троне воцарится смысловая, ценностная педагогика, которая дает ребенку *образ мира.* И тогда станет ясно, что смысловая

педагогика невозможна без психологии искусства как методологии человекознания.

Я считаю, только тогда, *когда искусство «пронзит» всю систему образования, оно (образование) станет той сферой, где рождаются ценностные и целостные миры.*

Если понимать искусство как канал передачи личностных смыслов (а в этом я следую традиции Леонтьева), то в школе все предметы, связанные с искусством, должны прекратить влачить роль Золушки! Они должны стать не средством, а целью системы образования, осознаваемой как смысловая, понимающая педагогика.

При этом еще раз хочу подчеркнуть, что понимаю искусство как сферу порождения и передачи личностных смыслов общающихся друг с другом людей.

14. О психологии человека

Недавно ко мне приехал психолог из Воронежского университета: «Бастуют студенты. Отказываются слушать традиционный курс общественных наук. Требуют ввести новую выпускную специальность — психология».

Я был потрясен. Впервые студенты столь категорично требуют увеличения, расширения университетского курса психологии.

Искренне радуясь этому (не одобряя, впрочем, нарушения общественного порядка), я в то же время мучительно пытаюсь понять: «Какой психологией должны овладеть студенты, чтобы суметь сделать главное — помочь другим людям представить единую картину мира?»

Долгие годы, несмотря на гениальные прорывы Выготского, Леонтьева, Лурии, Узнадзе, психология оставалась разорванной, разбросанной наукой. Наукой-функцией. Это была психология восприятия, психология памяти, психология мышления... Но психологии человека не было.

У общества не было потребности в психологии, которая занималась бы личностью, индивидуальностью — человеком. Психолог Борис Сергеевич Братусь точно подметил: «Если и была психология личности у нас ли, в мире, то это была психология личности, в которой победителей не судят». Важно было достичь цели, а какой смысл этой цели, какова она в этических координатах — эти вопросы психология не ставила, а значит, и категориями судьбы, жизненного пути не мыслила.

Сейчас открывается другая дорога. Появляется возможность разрушить псевдодидактическую психологию — психологию учебников, сделать реальной практическую психологию.

В конспект

Я думаю, что сегодня наша наука должна прежде всего искать ответы на вопрос, который долгое время казался странным: «Для чего нужна личность?» Не «что такое

личность?», а — ДЛЯ ЧЕГО нужна личность в истории культуры, в истории общества.

Так что же такое сегодня психология личности? Это прежде всего *культурная наука о свободных действиях изменяющейся личности в изменяющемся мире*. Такую науку нам предстоит строить.

Психология личности в социальном смысле должна стать практическим человекознанием, основой практики — проектирования развивающего образа жизни.

У нас есть социальная, педагогическая, возрастная психология, психология труда, инженерная, зоопсихология или психология учебников — психология памяти, внимания... Но в результате у нас нет Психологии. А ведь еще Вернадский говорил, что любая наука должна развиваться не по отраслям, а по проблемам.

Пытаясь повернуть образование лицом к человеку, открывая факультеты практической психологии для учителей, я долго сомневался, не станут ли они профанацией идеи. Возможно, теперь я защищаюсь, но все-таки четко вижу, что практическая психология становится основой новой науки, которая будет развиваться не по отраслям, а по проблемам — *психологии свободных действий личности.*

Ситуация уникальна: практическая психология в народном образовании рождает принципиально новую науку. Науку с другой установкой — к человеку. Не потребностный, не реактивный, не ролевой человек — ей нужен целостный человек, с его болями, конфликтами, человек системы, в которой победителей... судят.

Прорыв к историко-культурному подходу, к теории свободных действий развивающейся личности необходим и вполне реален. Если психологи сумеют объединиться, результат появится непременно, ведь теоретические основы для этого заложены.

В конспект

Я верю, что жизненный путь — это история отклоненных альтернатив каждой личности. Сделав выбор сейчас, мы, психологи, отклонили многие альтернативы. Ну что ж, мы ИЗБРАНЫ культурой, временем.

Второй раз в это столетие решается судьба практической психологии. В 24-м году молодой человек из Гомеля на съезде психоневрологов сделал доклад «Сознание как

проблема психологии поведения». Для нас это звучит привычно, а тогда его выступление произвело эффект разорвавшейся бомбы. К этому юноше, а его фамилия Выготский, присоединились еще два молодых психолога — Леонтьев и Лурия. Втроем из лабораторной психологии, психологии искусственных миров, они пытались делать науку будущего. Они дерзко взялись за эту новую работу. А ведь прекрасно жили и до того — в шестнадцать лет Выготский написал знаменитую «Психологию искусств». В девятнадцать Лурия создал психоаналитическое общество в Казани, выпустил книгу «Фрейд и марксизм»... Эпоха их «выкинула». Они были избраны. Через боль и кровь выполняли свою культурно-историческую миссию.

Я убеждал не раз: *психология придет в школу раньше, чем психолог*. В это я верю и теперь. Но вижу и другое. Курсы практических психологов для учителей, а курсов этих теперь шестнадцать, становятся зародышами практической психологии в стиле Выготского — Вернадского.

Появляются спецфакультеты, но это узкий ручеек. Психологи как можно шире должны публиковать антигомеостатическую литературу. Фрейдовская полоса пройдет (запретный плод бывает сладок, пока он запретен), и тогда в культуру придет гуманистическая психология с работами Франкла, Фромма. Когда читаешь их работы, меняешь образ мышления. Как и Выготский, они взрывают парадигму этой культуры, превращая ее из безличностной в человеческую.

Мы поддерживаем любые начинания в области практической психологии. Пусть какие-то из них кажутся авантюрой, качество других не всегда удовлетворяет — но где тот аршин, что измерит, сколь хорошо это или плохо. Мы должны дать учителю возможность выбора. Расширить поле сознания к иным вариантам решения — люди найдут дорогу сами. Эволюция — это не антипути, а иные пути развития. И главная задача психолога — дать возможно больше путей и помочь встать на эти пути, а не на узкоколейку истории.

В конспект

Психолог должен ПОМОЧЬ человеку «слепить» образ мира, а потом — ПОДДЕРЖИВАТЬ его.

16. Апокалипсис не состоялся

В редакции журнала «Знание — сила» встретились два наших автора — Александр АСМОЛОВ, *заместитель министра образования, и* Владимир МИСЮЧЕНКО, *консультант Совета безопасности Российской Федерации.*

Сошлись и заспорили? Нет. Хотя в разговоре каждый говорил «как будто только о своем», выходило, что говорили — об одном.

Для них — о самом важном.

М: Я хотел бы сразу начать с извинения. Любой разговор об образовании (пусть даже оно более чем «интересует», «волнует», «задевает за живое» и все прочее), в моем нынешнем положении имеет нехороший привкус vis-avis с человеком, который этим образованием занимается как работой. Я уже говорил, что школа держится самоотверженностью учителей, но ведь не только учителей, а естественно, и управленческой администрации, департамента, министерства — любого, любого, кто отдается образованию практически. Мы можем пальчиком тыкать в болевую точку образования и при этом от нас, что называется, не убывает. От меня лично не убывает. Для вас это работа, любой тычок болезнен, и я заранее прошу прощения...

А: Я уже как-то привык к тычкам...

М: Тогда тем более «тычки» в сторону.

Если мерить не годами, не перестройками, не стабилизациями, а нормальными человеческими мерками, то в настоящее время происходит очень интересный процесс. Именно сейчас человечество вплотную подошло к осознанию сущности своей, осознанию собственного единства — и остановилось перед вопросом: «А стоит ли становиться единым человечеством?» Вот с какой точки зрения меня интересует образование: только потому, что без образования невозможно выявление сущностных качеств даже не человека, а человечества. Современная экономика — даже в промышленности — вступает в пору, когда начинают эксплуатироваться не животные, не скотские качества человека: работник, как слон, как буйвол, как бобер и так далее, — а именно мозги. На качестве мозгов, а не усиленных всеми видами машин и механизмов мускулов ныне будет создаваться прибавочная стоимость, если хотите, делаться прибыль в экономике. И она уже делается, не у нас,

правда, к сожалению. Все проблемы нашего образования сейчас (я не знаю, как это называется: переходный период от одной системы образования к другой, или просто латание дыр оттого, что нет никакой системы образования) сводятся, на мой взгляд к тому, что «нам» не нужно образование. Тому обществу, в каком мы существуем, образование пока не нужно. К чему это приведет?

А: Вы знаете, у меня никогда не было ощущения такой полноты самореализации, как в те последние в моей жизни семь лет, что я оказался причастным к эволюции образования. И в Союзе тогда как главный психолог, и сейчас последние несколько лет, начиная с 1992 года, — я был и остаюсь причастен к тому, что происходит с образованием в России. Я постараюсь на это ответить. На это есть несколько причин. Сначала я ставил себе неверный вопрос: «А что может психолог в образовании? Не может ли психолог вернуть школу Выготского? Не может ли психолог сделать так, чтобы культурно-исторические подходы пошли?» Я довольно быстро, в течение полугода, еще у Ягодина, избавился от этих наивных иллюзий. По сути дела работа, попытка построения иной архитектуры образования заставила меня пересмотреть и понять по-другому и то, что может человековед и психолог в этом мире, и место образования в социогенезе и в культурогенезе. Увидеть в образовании именно, как вы говорили, механизм развития человечества, в буквальном смысле — механизм культурогенеза. И главное, что я делаю, — это жесткое включение образования в историко-эволюционный контекст. Может, это будет звучать абстрактно, но я поделюсь некоторыми абстрактными вещами, от которых пойду к более конкретным.

Начнем без политики.

Очень на долгие годы в нашем сознании засела мысль Дарвина, которую Карл Поппер свел к формуле: «Выживают выжившие». Мысль, связанная с идеей естественного отбора. Голоса людей, таких как Вернадский или Петр Леонидович Кропоткин, которые пытались миру сказать другое, не то что не были услышаны — они не были вообще восприняты. Вернадский вдруг обронил столь близкую моему сердцу идею, что мы живем в психозойскую эру, а тем самым человечество (а через что? — через образование!) начало архитектурную постройку какого-то ноо-слоя планеты. Кропоткин же (не осознавая тогда это как борьбу — это мы уже так осознаем), очень четко сказал, что гипотеза о том, что отбор движет миром, одна из примитивных гипотез. И выдвинул гипотезу о взаимопомощи как факторе эволюции. Взаимопомощь, согласие, солидарность, на нашем языке мы можем сказать — социальное партнерство. Иными словами, в эволюционный контекст уже попадет две разные идеи. Но самое интересное,

что чем дальше, чем больше работали наши блестящие специалисты, будь то Вавилов, будь то Пригожин (я имею в виду теорию диссипативных систем бельгийского физика) или наш известный антрополог Алексеев — они так или иначе подошли к совершено новой гипотезе, которая называется «гипотеза рассеивающей или поддерживающей эволюции». С их позиции, мир развивается прежде всего постольку, поскольку находятся системы, поддерживающие индивидуальность, поддерживающие вариативность.

Начинает работать механизм, который все время через образование решает: либо я должен все время гасить отклонения от нормы, либо я должен поддерживать все вариации, которые цветут. Иными словами, образование стало — как это ни парадоксально — уникальным социогенетическим механизмом (и это я резко говорю впервые), либо поддерживающим вариации, либо гасящим их. И так никто не сравнивал типы образования. Когда мы с вами заявляем, что у нас есть типовые программы, типовые планы, когда мы говорим, что по учебнику Перышкина в один час (с учетом географического пояса) занимаются и во Владивостоке, и в Москве, и в других каких-то городах, то тем самым мы придумываем какой-то уникальный механизм работы на отбор и погашение любых вариаций, любых отклонений, любых уходов от вариативности. Но стоит нам осознать, что за главным механизмом развития (как говорили и Шмальгаузен, и особенно Алексеев, и такой Давиденков, медик очень известный) стоит рассеивающий отбор или поддерживающий отбор, и что только человек может заселить всю Ойкумену и везде, в каждом ареале найти себе место, тогда-то мы по-другому начинаем понимать механизм социогенеза. И тогда мы говорим: любые разговоры об образовании как о селекции к усреднению это не просто ошибка, это по сути дела то, что начинает менять логику историко-эволюционного процесса. С самого начала, придя в министерство образования (а до этого — к Ягодину), я шел к этому робкими шагами. Сначала я обронил понятие «психолог — мастер по неодинаковости» (тем самым — мастер по поддержке вариативности). Потом «психолог-архитектор развивающих сред» (но развивающих — что? — ту же вариативность). Потом, чтобы отойти от командной, тоталитарной, от активной, предельно активной модели образования, я задал программу «треугольника», программу трех групп риска: одаренные дети, дети с отклонением развития и дети правопослушные. Этот треугольник для чего нужен? Не только для внимания к таким детям, нет: методологически, стратегически мне нужно было взорвать модель усредненного образования. Сейчас, отрефлексировав, я говорю об этом более жестко. Группы риска нужны мне были как та точка опоры, чтобы вообще изменить ситуации в образовании России.

И что происходит сегодня? Первое. В России сегодня не кризис. Кризиса мы ждем по старинке: в средние века ждали апокалипсиса, ныне все ждут, когда общество рухнет завтра. Оборачиваются и говорят: почему не рухнуло? А почему? По Чубайсу не происходит? Ой ли! Потому что мы экономически выигрываем? Ой ли! То, что произошло за последние годы и что должно с образованием связаться, это *ренессанс индивидуальных целей личности*.

Раньше в культуре мы все время падали ниц перед общественно-коллективными целями и считали их главными целями развития. Как, тогда говорили, ты ставишь личное выше общественного!? Мелочь, чепуха! На самом деле сегодня происходит малозаметный феномен — *приватизация индивидуальных целей*. Приватизация не дома, не здания, а частной жизни. В этой ситуации именно образование и веер вариативных программ могут помочь каждому человеку (называйте меня утопистом, но эти программы появляются!) найти свою индивидуальную траекторию развития.

Государство слабо чувствительно к образованию. Этого нельзя сказать об обществе. Здесь возникает дихотомия государства и общества. Общество сегодня начинает все более и более осознавать, что, как бы нам ни мешало государство, образовательные цели необходимы.

М: Общество или часть общества?

А: Общественные системы, любые общественные системы, сейчас я говорю просто о больших группах и их тенденциях.

Появление частных школ (говорю так не потому, что я их больше люблю) есть появление необходимости дать детям, дать другим поколениям возможности выбора. Образование становится важным фактором конкуренции, более того, образование становится путевкой на выезд. Вы отлично знаете, что наши лучшие олимпийцы (я имею в виду не спортсменов) по химии, по физике, по биологии — это кандидаты в Оксфорд, кандидаты в другие университеты. Их отслеживают, не мне вам об этом рассказывать...

М: Оксфорд (прекрасное образование!) меня меньше беспокоит, чем компании, в которых будут работать наши бывшие олимпийцы.

А: Я понимаю: западные компании тоже уже отслеживают наших специалистов.

Возникает вопрос, который еще не осознал до конца никто: сегодня образование выступает как серьезнейший фактор безопасности России. И уменьшения того или иного риска. Никто не породнил, поверьте, риск катаклизма и образования. Образование, грамотно понятое и проработанное, будучи вариативным, играет на понижение уже не общественного, а именно того самого государственного риска.

Я не буду закидывать вас, профессионала, примерами из

Чернобыльской и иных трагедий, причины которых можно отыскать, как я всегда говорю, в трех «б»: без-духовности, без-грамотности, без-ответственности. Мы никак не связываем образование с риском. Образование сегодня — это система безопасности России. Это не понимается очень многими, Год назад я писал об этом в «Московских новостях» — прошло почти незамеченным. И сегодня — как ни парадоксально — я становлюсь невольным участником эксперимента, в результате которого я увижу, как через образование, стабилизирующую роль которого в построении разных систем недооценивают, мы столкнемся с кризисом, Я не хочу походить на тех, кто ждет апокалипсиса, но это уже не ожидание — это конструирование. Когда, например (то, что у меня болит, я уж говорю, что у меня вместо всех органов учебники выросли), министр Финансов говорит, что учебники не государственное дело. он не видит следующей элементарной цепи: нет учебников — расстраивается процесс в школах; расстраивается процесс в школах — в перспективе начинает качаться наука; качается наука — это бьет по технологиям; удар по технологиям — мы приходим к тем самым экономическим вещам, о которых вы только что говорили. Иными словами, как эту сверхпрямолинейную! — цепь не прослеживать!?

Коллеги из Минфина, поверьте: я нигде и никогда не искал врагов, это не в моей ментальности. Но когда одно за другим я получаю письма: на учебники денег нет, то смотрю на это не иначе как на дьявольский замысел того, что делается с образованием. Как сказала одна учительница: «Что же это — Первого сентября в России (учебников) только на начальную школу хватит?» Вдумайтесь в эти слова! Так какая же мы после этого страна? Когда неделю назад я получил ответ: программа «Одаренные дети», которую Президент пытался двигать, не нужна России, — то никак не мог избавиться от впечатления, что те, кто стыдливо говорит об «утечке мозгов», не ведают, что творят. Мой термин жестче: не «утечка мозгов». Перед нами осознанный процесс «вымывания мозгов». Это две вещи разные. Понимаете меня?

М: По количеству судя, это не «утечка»: «утечки» капельки, а это поток. По поводу же того, что его определяет и хорошо ли это, можно поспорить.

А: Это поток, вы правы. Я не занимаюсь проблемой Маяковского: что такое хорошо, что такое плохо. Но, там. где мы думаем — по незнанию, по неграмотности, — что идут пассивные процессы, идут, может быть, слабо осознанные процессы конструирования, разматывания того интеллектуального потенциала, который накоплен Россией, и держателем которого — в буквальном смысле держателем интеллектуального фонда России — в силу своего хорошего консерватизма была система образования. Она таковой и остается. И то, что

происходит сегодня, у меня (не потому, что у меня «розовые» очки на глазах) вызывает оптимизм.

Да, нет денег на учебники. Да, тяжелая зарплата ч учителей. Но когда я приезжаю в Ивановскую деревню и меня учительница начинает обличать, я, мужик, не выдерживаю и целую ее так, что не хотелось отрываться. Она мне сказала: «Господин замминистра, как вам не стыдно!» Ну, я уже приготовился про экономику отвечать, стыдиться. А она: «До сих пор в нашей школе для курса «Мировая художественная культура», который вы же всюду пропагандируете, нет полного набора репродукций Гойи. До каких пор мы так будем работать!» Когда меня упрекает учитель, что нет репродукций Гойи, я счастлив такому упреку! Для меня это симптом. Борис Неменский, известный художник, настаивал: «Главное воспитать в учителе рисования и музыки зрителя, чтобы он зрителем сделал ученика...» Какова гениальность формулы!.. Это еще один момент, по которому я говорю: «За эти годы мне удалось изменить стратегию образования в России». За эти годы, как бы экономически ни было сложно, мучительно трудно, мы перешли на поисковое, вариативное образование. И учителя, которым, действительно, мы всегда поклониться готовы, начали (я не говорю обо всех, но — очень часто) тянуться к творчеству. Мы сегодня забыли о новаторах — и это прекрасно! Потому что у нас не только новаторы, не волки-одиночки, как Акела на скале Совета, — у нас сегодня настоящее инновационное поколение. В нем куча «чайников», куча! — сумасбродных, со странными идеями, — но мы же им помогаем! Делаем новые серии учебников с Успенским — «Сказка о правах человека». Только-только вышла — впервые! — книжка, уникальный учебник «Демократия: Государство и обществе». Таких, которых вообще раньше не было в культуре.

Иными словами, я еще раз повторю, образование это момент стабильности, в историко-культурном плане оно выступает как механизм культурогенеза, настроенный на поддержку вариативности. Простите за сложный язык, но он вполне...

М: Сложно или не сложно — это оценят читатели.

А: Да. Второй момент. Пока образование работает как механизм на поддержку вариативности, оно больше готовит систему к жизни в неопределенной ситуации. А готовя систему к жизни в неопределенной ситуации, оно тем больше укрепляет стабильность системы и уменьшает возможность риска в этой системе.

М: Уменьшение риска снижает уровень и интенсивность угроз системе, укрепляя тем самым ее безопасность как единого целого, что позволяет добиваться наибольшего эффекта в главном: жизни, развитии личности и общества. Так?

А: Вот видите, вы поняли, что я «закольцевал процесс». Был бы я стратегом на уровне Правительства, то не позволил

бы ему работать на уровне политической алхимии, а обозначил бы четко: самая большая армия идет к победам через образование. Оттого-то я и считаю, что надо менять доктрину России и переходить от укрепления военной безопасности к обеспечению образовательной безопасности...

М: Ну, это еще предстоит!

А: Нет, это мечта!..

М: Почему мечта? Это заложено в концепцию национальной безопасности — вопросы обучения, образования, системе подготовки...

А: Это блестяще, что заложено.

М: Увы, заложено, но не разрабатывается.

А: Не разработано... Сегодня, я еще раз повторюсь, начата (осознанно или неосознанно — не знаю, не хочу искать врагов) серьезнейшая атака на образование России. Она принимает разные формы и обличия. Внешне даже благостные. Первая попытка, самая простая. Путь деньги на учебники ищут регионы. Это нонсенс! Извините, если у меня, главы администрации, нет денег на питание, на зарплату учителям, что в меня голова будет болеть об учебниках?! Это смешно!

М: Скорее грустно...

А: Второй момент для грустного, совсем грустного, смеха в этой ситуации. Мне говорят (и это попало в бюджетное послание Президента): переведите все ПТУ на региональный бюджет. Это было бы нормально, если была бы отдельная строка финансовая, если бы четко были целевые деньги — и мы были бы все спокойны. Но региональный бюджет это клоака, где все по кусочкам разорвут, но на ПТУ не пойдет ни гроша... И тогда я хочу крикнуть царю Борису, чтобы он перечитал строчку: «...И мальчики кровавые в глазах». Поясняю почему. В том году — 500 тысяч детей без школы, в этом году — за миллион. Все воинство ПТУ это ребята не самые сладкие, не самые добрые — ими и прирастает, резко увеличиваясь, преступность, я имею в виду детскую преступность, в России. Борис ли, другой кто вместо него, но увидит «мальчиков кровавых в глазах». Это абсолютно точно.

И третий момент. Диффузия ответственности. Под видом сокращения аппарата, путем так называемого слияния «всех управленцев» — эдакие мичуринские опыты, мечты слить ранет бергамотный с бегемотом... Что за этим стоит? А за этим стоит старая формула — концы в воду. Когда одной системе будут подведомственны и дети 3-летнего возраста, и студенты Бауманского университета, и курсы повышения квалификации для тех, кто хочет пройти в МГИМО, и, наконец, мои любимые дефективные дети, тогда такой системе придется готовить дефективных людей для Московского государственного университета. Вот хорошо известный в социоло-

гии феномен: диффузия ответственности. Я люблю Ягодина, но помню, когда я появился в Гособразовании СССР, он шепотом меня спросил: «Саша, скажи, а эти дефективные они у кого — у Чазова или у меня?» Я говорю: «Геннадий Алексеевич, дефективные — они у вас!» Я привожу этот пример, не упрекая Ягодина, человека из минвуза. Да вот беда: сейчас мы стараниями ряда наших лидеров опять готовим этот «слиятельный» эксперимент и диффузия ответственности усугубляется кризисом компетентности у политиков и так называемых «государственных людей» всех мастей и оттенков... Девственность некоторых лидеров в проблемах образования нации не знает границ!

В целом я считаю себя психо-историком, а психо-историк — это тот, кто пытается проектировать через образование изменение социальной ситуации в культуре. Буду ли я это делать в минобразовании или в любом другом месте, но я буду это делать! Извините за длинный спич.

М: Не длинный, нормальный: вы выстрадали право говорить об образовании, не смущаясь «длиннотами». Тем более видя гибельное невнимание к нему со стороны властей предержащих. Кстати, «мальчиков кровавых» как раз дождались не столько они, сколько мы. Жители Буденновска больше всего говорили как о самом большом изверге даже не о Басаеве, а о мальчике-чеченце 15-ти лет, который перестрелял там больше двух десятков людей. Сам. Его убили — так труп подростка-убийцы не хотел забирать никто, даже басаевцы. Были среди террористов и еще два малолетних бандита — по тринадцати лет. Общество дождалось мальчиков, сбивших все возрастные «планки» самых злодейских преступлений. Писали о совершившем убийство пятикласснике — можно понять судей, разводящих от такого руками. Понимаю я и тех, кто считает прорыв малолетней преступности дикой, но закономерной реакцией на «вариативность», когда ею прикрывается социальная сегрегация, я бы сказал, расслоение образования, эта четкая калька с расслоения общества. Общество, безо всяких лозунгов привыкшее к «незамечаемому благу» (как воздух, которым дышим!) образования для всех, еще не ужасается, но уже страшится того, что часть юной его поросли остается за пределами всякого образования. Это больно!

А: Это не больно, это дорога в пещеру.

М: Правильно. И вот здесь пока никакой системы безопасности нет. Государство, вы правы, «в эту сторону» не смотрит, и угроз и рисков не видит.

А: Это дикий диссонанс между обществом, которое заставляет часто ставить нормальные цели, и государством. Я, надевши маску госчиновника, все время будто враскоряку стою, когда доходит до общественной стратегии развития

образования. Вы абсолютно правы: нельзя оставить ни одной ниши без образования. Должно быть семейное образование — один из эволюционных путей, должно быть образование негосударственное — второй путь, должно быть государственное — третий. Но нигде не должна сужаться воронка выбора.

М: И еще одно. Я случайно оказался перед включенным телевизором, когда шла программа Познера «Мы», в которой участвовали Симон Львович Соловейчик, вы и многие другие. Естественно, стал слушать, что говорят умные люди, тем более, что правда — за вами. Один эпизод в передаче меня потряс. Обсуждались серьезные вопросы, связанные с ролью и уровнем образования общества. И вдруг Владимир Владимирович Познер попросил (не помню, по какому поводу): «А поднимитесь, пожалуйста, среди зрителей, учителя.» И к моему ужасу — честно скажу: ужасу — поднялось едва ли не девяноста процентов зала.

А: Это они, на телевидении, так набирали.

М: Нет это не они набирали. Я абсолютно в том убежден. Не они набирали. Просто пришли те, кому нужно образование, кто болеет за уровень его, кто понимает его ценность для общества. А другие не пришли.

Есть такое правило, негласное (знаю о нем, поскольку успел побывать в роли банковского клерка), что банк на благотворительные цели тратит два процента прибыли. Больше ни один банк тратить не будет. Понимаете, похоже, и наше общество решается уделять не более двух процентов своего благотворительного внимания образованию. И эти два процента приходятся на разговоры. Правильно меня поймите: нужны и разговоры. Без этих двух процентов вообще бы ничего не было.

А: Это очень важно. Это очень точно сформулировано. Интерпретация механизма развития человечества как благотворительность — это дорога в никуда.

М: Правильно.

А: Покуда государство будет расценивать: «мы вам и так на одаренных детей дали!..» Так, простите, они не нам дали. Они дали развитию культуры и общества. А если развитие человеческого вида, с чего вы начали, считать благотворительностью... Ну, что же... расчеловечивание...

М: Вот ведь те же самые банки начинают (не все, далеко не все!) вкладывать средства в развитие производства, даже если прибыль при этом «сводится по нулям». Когда и государство станет вкладывать в образование как в воспроизводство общества хотя бы на уровне 10-12 процентов (пока, если не ошибаюсь, по бюджету чуть больше 3 процентов получается), вот тогда, может быть, что-нибудь и начнется. Пока же, к сожалению, — на уровне подаяния, милостыни.

А: Знаете, идут подвижки. После того, как я оглушил всех

воплем об отсутствии учебников и назвал это национальной трагедией, банки зашевелились. Очень любопытно. Все захотели издавать учебники. Банк предложил двадцать пять миллиардов под гарантию, что потом с регионов вернется. Им вроде и выигрыша никакого прямого нет, но кто-то из них сказал: «Сегодня мы ничего не получим, зато потом учебникорубль это как нефтедоллар учебники будут всегда» Вот это меня поразило.

М: Нет, это правильно. И здесь уместно еще одно замечание касательно утока мозгов Этот уток объективно предопределен тем, что вся система (я бы сказал, не столько социально-экономическая, сколько экономико-социальная) в той части человеческого общества, которое уже может называть себя хотите предынформационным, хотите постиндустриальным, насущна потребность в образованном человеке — насущна! Естественно, для удовлетворения этой потребности они обращаются туда, где уровень образования высокий, а в нашей стране он несмотря ни на что высокий...

А: Бесспорно. В этом мы убеждаемся по нашим результатам наших ребят на всех международных олимпиадах.

М:... а затраты нулевые.

А: Минимальные...

М: Нет, для западников-то они нулевые! Во всяком случае — были. Неудивительно, что сейчас и они стали вкладывать деньги в образование российских детей. Узконаправленно, конечно — для удовлетворения своих потребностей в «качественных мозгах». И будут их откачивать. Как нефть с богатого месторождения. Увы, наше государство сейчас им здесь не конкурент. Разве случайно существующее обилие всевозможных учебных заведений финансово-коммерческой направленности? Пожалуй, можно смело говорить о созданной системе финансового образования — буквально от детского сада до академии!

А: Есть негосударственные школы типа той, что создана «Инкомбанком»...

М: Вот именно! Кто создал первые школы «под себя»? Под будущих своих служащих? Банки и родители. Банки — единственная, пожалуй, отрасль, переживающая настоящее развитие. К образованию обратился прежде всего банк, который понимает, чего стоит подготовить специалиста именно «под себя». Веками с самого раннего детства велась целенаправленная подготовка специалистов для армии и церкви, причем, во всех цивилизованных странах: расселенное по национально-государственным квартиркам человечество испытывало жуткую нужду по профессиональным защитникам и духовным утешителям. Единому человечеству экономика важнее, воинских утех. Пока нет динамичной структуры, пока нет

динамичного развития всей экономики, до тех пор не будет «интереса» в образовании...

А: Пока не будет развито образование, не будет и экономики.

М: Это понятно. Я согласен с вами. Пока государство не увидит, что в развитие экономики надо вкладывать, одновременно вкладывая сразу, интегрированно, в образование, дело с застойной точки не сдвинется.

Есть еще одно. Образование у нас действительно начинает развиваться, есть, как говорят, результаты. Беда лишь в том, что порой результатом становится копирование чужих образцов, порой одолевает стремление своею деятельностью достигать результатов, которые планируются иным обществом, иной системой. Это, мягко говоря, не совсем верно.

А: Основная парадигма для меня, вещь в самом сердце сидящая, это парадигма развивающего образования. Его со своими коллегами я пытаюсь проводить в жизнь. Она противостоит парадигме зуновской, парадигме званий, умений и навыков.

Второй момент — насчет копирования. Всю жизнь я говорил, что везде в истории культуры опасен феномен, который я называю «гипноз спины» попытка догнать и перегнать впереди идущего человека. Это отсекает любые другие пути развития и это просто неэкономно. Поэтому копирование западных образцов, особенно в сфере образования, это просто нонсенс в нашей ситуации. То, что могут дать нам культурно-историческая школа Выготского, идеи Давыдова, идеи Библера, освобождает нас от нужды заимствований.

Брать можно везде. Я последнее время начал применять метод, который почерпнул из книги такого не очень хорошего автора, как Суворов, который написал «Ледокол» и тому подобное. Что мне у него понравилось? Отчего он вдруг у меня встал в один ряд даже с выдающимся антропологом Михаилом Михайловичем Герасимовым, который по черепам восстанавливал облик людей прошлого? А вот отчего. Суворов пишет, анализируя документы подготовки танков в 1935-36 году: это все время были наступательные документы по стратегии, ничто не готовилось к обороне. Вся тактика подготовки оружия в те годы была такова. И я сделал, считаю, любопытный вывод: если мы сейчас создадим типологию документов школы, дошкольного учреждения, дополнительного образования и заложу в нее вот эту вариативную идеологию, то тем самым я заложу через нее другую систему алгоритмов для поведени больших групп. Маленький пример. Как теперь называются бывшие дома пионеров?

М: Дома творчества молодежи?

А: Да. В типовом положении о них пишу: (и это попало на стол Черномырдину и было подписано) основным предназ-

начением домов творчества является то, что они представляют собой центры развития мотивации к познанию и творчеству. Вот, обращаю внимание: в любые типовые положения я ввел индивидуальностный момент — возьмите типовое положение о школе, о вечернем, о дополнительном образовании. Иными словами, я пошел на ход (я увидел его более явно просто по ассоциации с Суворовым): когда я закладываю это в документы, в бюрократически сухие документы, я закладываю алгоритмы жизни, которые были бы, как Выготский говорит, психологически наполнены, которые стали бы психологическими орудиями. Через бюрократию, которую все клянут и ненавидят, но которая на самом деле есть управленческие, документы бытия, и если кто проанализирует управленческие документы 30-х годов, как Суворов наступательное оружие, или документы по образованию, то он увидит, что педология-то вернулась через новые бюрократические документы.

М: То есть целенаправленными управленческими действиями добиться можно куда большего, чем самыми истошными воплями и заламыванием рук в немой тоске? Это азбука.

А: Вот-вот. Я и коллегам говорю: через это я сделал намного больше, чем эксперимент в одной отдельно взятой школе. Через это я иду на изменение сознания — правопослушного сознания! — управленцев. И когда управленец начинает долго мучиться, что такое мотивация, познание, творчество и так далее и тому подобное, и начинает звать психолога, дефектолога, культуролога, чтоб ему помогли, — я счастлив этому: без нас не могут обойтись. Не из любви к психологии, а из-за того, что учитывают индивидуальные возможности жизни личности. Мы с Вами находим ход, когда делаем через архитектуру бюрократических документов психологическую типологию. По наглости, когда мне очень хорошо утром, когда я прорываюсь через коридоры власти, говорю себе не «Ай да Пушкин, ай да сукин сын», я говорю «Ай да Ламарк, ай да сукин сын!» Вы понимаете, я встраиваю бюрократические органы, по которым должна жить школа. Тем самым через алгоритм управленческий мы как управленцы достигаем намного большего, чем я как психолог личности, способный занимательно рассказать что-то в конкретной аудитории. Я могу увлечь, но я буду факиром на час, пока в здании, собравшем эту аудиторию, не будет того, что обрекает ее жить в вариативном мире.

Нам сегодня говорят: «Вы потеряли любую идеологию». А я всегда повторял, что наша идеалогия напоминает формулу: «Куда идем мы с Пятачком — большой-большой секрет, и не расскажем мы о том — и нет, и нет, и нет!» На самом деле произошла уникальная вещь, удивительная вещь. От теоретических абстракций, которыми бредили Эвальд Ильенков Алексей Леонтьев, Александр Мещеряков и Мераб Мамардашвили

и которые мы «пихали» в образование, начали появляться среди учителей стихийные... как назвать: марксисты? гегельянцы? развитологи?

М: Философы просто.

А: Да, стихийные философы. Я не говорю, что они знают Гегеля от сих до сих. Произошла вещь более интересная. Функциональные органы мышления такого философа стали во многом другими. Мы получили ту самую «классическую немецкую идеологию». Она вдруг хлынула через ильенковские деятельные вещи и деятельностные подходы к образованию. У нас сегодня наиболее диалектически развитая страна. Может быть, у меня вообще заскок в голове, но, когда я вижу философскую основу практического сознания учителей, мне это всякий раз очень интересно. Учителя стали жить в мире парадигмы развивающего образования. И учебники стали такими. Как они строятся! Учебник Левина, первая часть которого называется «Народная сказка «По щучьему велению», а часть вторая «Авторская сказка «По моему хотению» просто расхватывают. Он стал ценностью. А когда учебник становится ценностью, когда учитель становится скрытым гегельянцем, когда все это начинает происходить, значит образование в обществе (тут вы правы: в обществе, не в государстве) все более и более рвется до того, чтобы стать ценностью в культуре.

М: Я все вашу фразу в голове держу об учителях, которые становятся «стихийными» гегельянцами, не зная Гегеля». Когда говорят о философах, то этим термином называют совершенно разных людей. Есть философы сократовского типа, которые профессионалами-учеными, творцами философских систем не являются. Не Гегели они, А им того и не надо. Учитель настолько же философ, как и мудрец, который жизнь движет собственным разумом и разум других учит откликаться на жизнь и двигать ее.

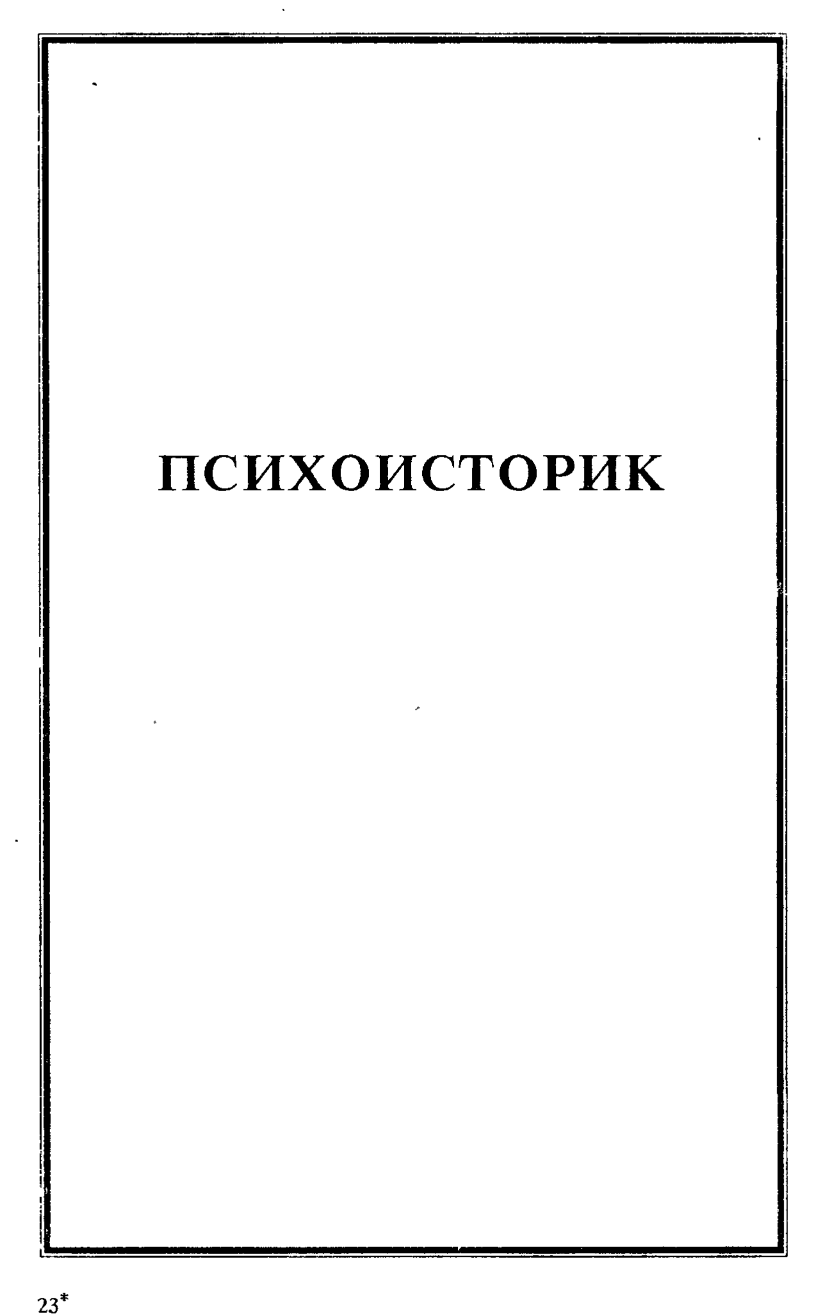
А: Мы друг друга поняли.

М: Знаете, до сих пор в обществе много бед от непонимания целей и путаницы в «терминах». Происходит, скажем, определение не людей, а игра фамилиями, а заодно приклеивание ярлыков. Я понимаю, когда аналитики делят электорат на национал-патриотический, демократический, право-левоцентристский и какой угодно еще — это наука, это практика политического обслуживания верхов или субъектов политических действ. Но, к сожалению, все это выплескивается в общество через телевизор, через газеты, через что угодно и вот этим занимается общество. Оно начинает играть в ритуальные, совершенно дурные, игры. Забывая за ними о подлинных своих ценностях и нуждах: знаниях (которые сила), образовании, культуре. А ведь только они и способны обеспечить обществу решение нравственной задачи, стоящей перед чело-

вечеством, помочь ему ответить на извечное: зачем живет человек? Хочу надеяться, люди поймут: при любых сценариях апокалипсиса, которые живописуются ныне, есть надежда, что его, апокалипсиса, не будет, а если и будет, то после него явятся образованные люди, которые и наведут порядок.

А: Это точно! Вот это абсолютно точно! У меня сын Гриша написал в семь лет рассказ, который назывался «Апокалипсис не состоится». И было ему тогда семь лет от роду. Я в это свято верю до сих пор!

М: В данном случае абсолютно точно устами младенца глаголала истина.



ПСИХОИСТОРИК

Раздел VI

Мир политики

Так утверждает психоистория. Мы не в силах остановить Падения... культура Империи исчерпала себя, потеряла жизнеспособность. Но мы можем сократить период варварства.

Айзик Азимов

I. Загадка советской души, или психоаналитические заметки из кресла чиновника

На Чистых прудах уже дано не плавают лебеди.

А из моего окна, что на втором этаже Министерства образования России, порой видны кучки людей с красными флагами, которые, как брызги на излете, как-то докатываются до Чистых прудов после бурления на Васильевском спуске, у музея Ленина, или где-то на Старой площади.

Я смотрю на них и думаю, что наряду с хрестоматийно известной тайной русской души, есть еще одна, никем не названная горькая загадка советской души...

Они идут мимо малозаметного здания Министерства образования России, не ведая, что в этом доме, бывшем более семидесяти лет Домом коммунистической педагогики, без устали работали «архитекторы» и «дирижеры», взрастившие их сознание.

Жестко, но, увы, верно Андрей Нуйкин поставил диагноз коммунистической педагогике: «Коммунистическая педагогика предельно идеологизировала сознание — мораль и эстетику, увязав даже самые инертные полубиологические реакции (жалости, стыда, родственных симпатий)... с политическими идеями и политизированными идеалами».

Я пересчитываю эти строки, сидя в кабинете наркома Луначарского, или вспоминаю их, каждый день проходя по коридору мимо Крупской, Макаренко и Калинина, при-

стально глядящих на меня с портретов. Их с легкостью критикуют. В их адрес звучат иронические насмешки. А ведь без них тоталитарная советская система вряд ли бы смогла перекроить наши личности до самой глубокой социальной психофизиологии. В отличие от идеологов партии или неусыпных стражей КГБ, отцы коммунистической педагогики были мастерами формирования самой тонкой формы цензуры — цензуры внутренней. Старый добрый Фрейд, уверен, признал бы утопичность многих своих психоаналитических построений, убедившись, как у советских людей сызмальства место цензора, сверх-Я в сознании занимал не образ отца, а образы Вождей, Ленина и Сталина. Детские книги, буквари, учебники в обществе безвыборного массового образования доставали каждого ребенка от Москвы до самых до окраин, щедро снабжая его ответами на незаданные вопросы.

И после этого кто-то осмелится пренебрежительно упрекнуть коммунистическую педагогику в неэффективности?!

Наивные люди. В деле выплавки сознания эта педагогика — подлинно впереди планеты всей: догнала и... перегнала и США, и Францию. Вот уж действительно, не ценим то, чем владеем. О сопромате всепроникающей коммунистической педагогики еще не раз вспомнят наши подвижники экономических и социальных реформ, если будут и впредь игнорировать известную житейскую формулу «Подобное — подобным».

А я чту эту формулу. Поэтому я здесь. В Министерстве образования России.

Чем отличается кресло психоаналитика от кресла заместителя министра образования? В моем случае — ничем. Приходится и тут, и там, отбросив до лучших времен муки рефлексии на тему об интеллигенции у власти, заниматься одним делом — извлекать из прошлого причины травм, приведших и в детстве личности, и в истории поколений к покоренности души. Приведших к безличности и безвыборности. Извлекать причины травм из глубины сознания каждого человека и бесконечно надеяться, что люди увидят, во что превратились их души...

Душа «гомо советикус» была выплавлена в тоталитарной культуре. Она обладала и обладает рядом характерных особенностей — образом Отца, овеществленном во всезнающем, всевидящем непогрешимом Центре, и наличием об-

раза врага; страхом перед неопределенностью и бегством от личностного выбора в критических ситуациях.

Культ Центра рождает культ Личности, а возвращенное в советскую эпоху сознание абсолютизирует черты характера того или иного Вождя.

Один талантливый биофизик емко передал четверостишьем эту присущую Центру управления государством особенность:

У государственного пульта
Всех поражает вирус культа.
Идет зараза от пульта,
Видать, конструкция не та.

«Если враг не сдается, его уничтожают». «Кто не с нами, тот против нас». «Лес рубят, щепки летят». Вот далеко не полный набор убеждений, отражающих еще одну особенность загадочной советской души — веры в перманентное существование врага. Когда общество не может существовать без Центра, который знает ответы на все вопросы? В ситуациях конфликтов, кризисов, борьбы не на жизнь, а на смерть. Если уж таких ситуаций нет, то тоталитарное общество, заботясь о своем самосохранении, с любовью их изобретает.

Отсюда и рождается неизбывная тоска наших красно-коричневых по столь близкой их сердцу мировой революции. Без ползущих из всех щелей врагов — жидов, масонов и гайдаров — они просто начинают задыхаться. И поэтому им непременно хочется совершать восхождение на костер. Когда после октябрьских событий на «Правду» и «Советскую Россию» одели терновый венец мучеников, всем им сразу же стало комфортно и подпольно. Они вновь готовы, говоря словами Александра Галича, и к праведной баталии, и к штурму Зимнего Дворца. Готовы, но при одном непременном условии. Готовы, когда сверху снизойдет... приказ.

Тут-то и сталкиваемся с третьей характеристикой социально-психологического портрета души «гомо совстикус». Она откладывается в нашем лексиконе, проявляясь в высказываниях: «Я — человек маленький», «Я — как все», «Незаменимых нет», «Сверху виднее», «Сиди и жди, придумают вожди».

Психологически точными мазками эту характеристику веры сталинского периода высвечивает в романе «Новое назначение» писатель А. Бек, описывая проводы снятого

Н.С.Хрущевым главы черной металлургии: «Эпоха дала им свой чекан, привила первую доблесть солдата: исполнять! Их девизом, их «верую» стало правило кадровика-воина: приказ, и никаких разговоров!» Следуя этому правилу, они знали, как должно и как не должно действовать, чтобы добиться успехов.

Что же стоит за этой третьей характеристикой загадочной советской души? Думаю, не ошибусь, если скажу, что сердцевина этой черты — бегство от принятия собственного решения, от личностного выбора в ситуациях, жестко регламентируемых командами Центра, и неприятие права на выбор у других. Дети Страны Советов могут быть и находчивы, и оригинальны, но лишь в рамках предначертанного административной системой плана. В этой системе сверхцентрализованного управления в советскую эпоху устанавливается безличный распорядок жизни, в котором шаг в сторону расценивается как побег.

В такого рода строго контролируемом распорядке жизни рано или поздно вырабатывается хорошо известный эффект «выученной беспомощности». Суть его состоит в том, что человек убеждаясь в невозможности изменить своими действиями размеренный ход событий, в конечном счете вообще отказывается от поиска. Неотъемлемыми чертами его характера становятся послушание и исполнительность. В результате он начинает нуждаться в регламентируемом образе жизни, где высшей добродетелью является исполнительность, беспрекословное выполнение приказов. Он уже сам стремится избежать жизненных перемен, так как они сулят неизвестное, вынуждают к поиску, а поиск атрофирован. Круг сотворения советской души замыкается.

Если бы на эту покоренную душу, взращенную коммунистической педагогикой, 3 октября 1993 года глянуло с экрана усатое лицо очередного Отца — Иосифа Виссарионовича Руцкого, что было бы тогда?... Не берусь пророчествовать. Я никогда не работаю Кассандрой. Даже на полставки.

Вспоминав лишь 13 марта 1987 года, когда после появления в «Советской России» статьи Нины Андреевой наступили три недели молчания.

Ведь все мы не только дети своего времени, но и его пленники. Нас то и дело что-то толкает идти, приветствовать, рапортовать. У скольких из нас хватило бы сил вступить в спор с Отцом, с детства поселившимся в наших ду-

шах. Поэтому-то я с тревогой и надеждой смотрел на Егора Гайдара, от отчаяния решившегося 3 октября 1993 года прорвать блокаду правительственной немоты и одеть на себя все ту же маску — маску Центра. При этом мне пришли в голову слова Стругацких; «Он — немножко мутант. Но он — хороший парень». А после я пошел на Шаболовку для того, чтобы обратиться к учителям России.

Мне никогда не избавиться от извечных вопросов: «Совместимы ли гений и злодейство? Интеллигенция и власть?» Ясно одно. Пока мы занимаемся муками совести и этими извечными вопросами, реформы России одна за другой бьются о психологию, бьются и порой разбиваются, сталкиваясь с нестареющей советской душой.

Политическая слепота самых различных партий, напоминающих спринтеров с коротким дыханием, воистину не знает границ. Как можно не понимать, что образование, сознание определяют все наше бытие, кроят наши души?

И от сознания зависит, удастся ли нам пожить в культуре достоинства, культуре, в которой слова Януша Корчака: «Я никому не желаю зла, Не умею. Не знаю, как это делается», — перестанут быть притчей.

Тогда все будет не напрасно. И не напрасно я, психолог, сижу здесь, в кресле чиновника, в малозаметном здании на Чистых прудах.

Но... на Чистых прудах давно уже не плавают лебеди.

2. Реформы, разбивающиеся о психологию

*«Нет ничего более губительного для массового сознания, чем неопределенность. Неопределенность, непонимание целей действий всегда приводит к социальному массовому неврозу, к стрессу, к шоку. Неопределенность рождает тревогу, неуверенность в завтрашнем дне».**

Психология политических движений и партий, участвующих в социальном спектакле «Выборы 1993 года», еще не написана.

И тем не менее я осмеливаюсь утверждать, что именно о психологию советского человека или, как его величают некоторые политики и публицисты — гомо советикус, разбились социологические прогнозы представителей различных демократических движений, и продолжают откатываться любые экономические реформы России. Психология личности, а более конкретно типичные черты загадочной советской души, оказалась сильнее безличной экономики.

Услышав подобного рода заявление, трезвые политики скажут, что оно по меньшей мере голословно. Без сомнения найдутся и те, кто скептически обронив замечание насчет того что, мол, все вы сильны задним умом, добавят: «А где же вы раньше были?»

Итак, где мы были раньше...

Записки наверх, или Фрагменты из невосприятых документов

Все мы: и консерваторы, и демократы, — пленники своего времени. Вот поэтому-то с разной степенью осознанности чтим марксистский тезис: бытие определяет сознание. А из этого тезиса, между прочим, и вытекает пренебрежительное отношение и к психологии массового сознания, и к самим психологам.

* «Сегодня», 22 февраля 1994 г.

Профессиональные психологи, которых услышали бы политики, — явление крайне редкое. Они напоминают улыбку чеширского кота из сказки Льюиса Кэролла об Алисе: улыбка есть, а кота нет.

Незавидная роль психологов в политических структурах и вообще в высших эшелонах российской власти чаще всего сводилась к реплике «Кушать подано».

Наверное, не я один, но уж о себе знаю доподлинно, в 1992 — 1993 годах пополнил многочисленный отряд представителей печального жанра «Записки наверх, или Фрагменты невоспринятых документов». Не из-за любви к повторению, а из-за того, что в ряде записок или статей содержатся, увы, сбывшиеся прогнозы, своевременная рефлексия которых могла бы повлиять на динамику происходящих в стране событий, приведу далее несколько таких фрагментов. *«В России сегодня решаются вопросы о том, распадется ли связь времени между поколениями, произойдет ли утрата групповой идентичности как грозная предтеча югославского синдрома, покроет ли тень российского национализма и мусульманского фундаментализма сознание людей...*

Сознание гомо советикус было выплавлено в культуре полезности и обладало рядом характерных особенностей — рациональной картиной мира, формируемой всевидящим, всезнающим Центром управления государственной жизнью; наличием Образа Врага... страхом перед неопределенностью и бегством от личиностного выбора в критических ситуациях

Стоит сопоставить коммунистическую рациональную модель мира с религиозными картинами мира и рельефно проступает одна из общих их особенностей — наличие готовых ответов на все вопросы, в том числе и на вопрос, ради чего жить.

...Отсюда при возникновении социальных катаклизмов (в том числе и в ходе реформ — А.А.), когда общество выбрасывается из царства типовых ситуаций, неопределенность становится источником потери себя, возникновением массовых социальных неврозов.

Свято место пусто не бывает. В ситуации, когда в России произошел отказ от коммунистической идеологии вследствие схожести религиозных и коммунистических картин мира, первыми претендентами на ментальную власть становятся русский национал-фашизм и му-

сульманский фундаментализм. Обе идеологии, сколь бы они семантически не отличались друг от друга, готовы преподнести ответы на все вопросы и избавить молодежь от неопределенности в ситуации шока от настоящего». (Фрагменты из статьи «Образование в России: шок от настоящего» — газета «Сегодня», 13 апреля 1993 года).

Вот ситуация, при которой психологу приходится страдать от сбывшихся прогнозов. Национал-фашизм, эффектно использовав ментальную власть, получили политическую власть в Государственной думе. Распрямляющаяся пружина социальных претензий мусульманского фундаментализма ощущается на выборах в грозовом молчании мусульманских регионов России, в избиениях христиан в Средней Азии, конфликтах на Кавказе. Ментальная власть мусульманского фундаментализма еще не утвердилась во всех этих регионах на официальном политическом троне, но стрелки барометра истории уже начали свое движение к буре. Сколько бы я дал, чтобы мои прогнозы не оправдались.

Ограничивались ли попытки повлиять на происходящую ситуацию публицистическими выступлениями в прессе? Конечно, нет. Ниже приводятся фактически полностью две «Записки наверх» все с той же тщетной надеждой, что голос психолога будет услышан.

Программа первоочередных социально-психологических мер «Белый дом»

1. Обращение патриарха к бывшим депутатам ВС, собравшимся в Белом доме с просьбой о предотвращении войны в России, дальнейшего наращивания конфликтной ситуации.

2. Средствами массовой коммуникации создать видеоряд по схеме «обыкновенный фашизм — коммунизм — Белый дом». Первые ходы:

демонстрация фильма М. Ромма «Обыкновенный фашизм»;

повтор майских пленок с демонстрациями и жертвами.

3. Лично о спикере. Несколько раз прокрутить по телевидению программу Л. Радзиховского о Хасбулатове.

4. Просьба к Д.С. Лихачеву с предложением о выступлении перед интеллигенцией России в данной ситуации (сегодня!).

5. Провести беседу с Сергеем Адамовичем Ковалевым:

Прогнозы о ситуации в Белом доме. Перед беседой несколько фотографий заставки: Ковалев — Сахаров (30 сентября. 12 ч. 45 мин.).

«Как увеличить эффективность выборов».
(Предложения правительству)

1. 30 сентября в 12 час. 45 мин. в аппарат правительства был передан факс «Программа социально-психологических мер «Белый дом». В этой информации содержался, увы, сбывшийся прогноз объединения конкретных фашистских и коммунистических групп. Предложенные в программе меры и сегодня (особенно пункт 2) могут быть использованы в предпредвыборной кампании. Демонстрация по телевидению ряда передач «Обыкновенный фашизм — коммунизм — Белый дом» создает у разных социальных групп психологическую установку, объединяющую «коммунистов» с «коричневыми», и тем самым приведет к еще большей изоляции этих оппозиционных сил во время выборов.

2. В связи с событиями в Москве можно прогнозировать уже наметившуюся волну психологической атаки творческой интеллигенции на правительство, называемую «Паралич власти 3 октября как предпосылка путча» (феномен молчавшего президента).

Если эта волна разрастается, то выборам будет нанесен непоправимый ущерб.

Поэтому во избежание многочисленных вариаций на эту тему *необходимо выступить перед представителями средств массовой информации с анализом* действий правительства 3 октября.

3. Нужны тезисы, излагающие социальную идеологическую программу правительства в преддекабрьский период. Главное уйти от криков, что рынок — цель реформ. Цель реформ — это развитие свободной личности в цивилизованном обществе, а рынок — только важное средство!

Срочно при правительстве необходимо создать полностью отсутствующую идеологическую группу «Выбор пути: социальные цели и ценности». Люди устали от мучительной неопределенности, лишились ценностных опор в своей жизни, от болезненного незнания при ответе на вопрос «Куда идем?» Без группы, которая дала бы понятную,программу социальных действий, на выборах будет расти апатия.

4. Во время московских событий выступающие лидеры правительства все как один упоминали детей, ради кото-

рых нельзя допустить гражданской войны. Теперь, если эти слова останутся вновь словами, то они сработают против правительства.

В связи с этим:

а) средства Верховного Совета, его структур перевести на достижение всем понятных социальных целей: на поддержку сирот, на профилактику детской преступности, на обеспечение школы бесплатными учебниками (прежде всего народов Севера), на карты, доски, оборудование для детских садов и т.п.

Финансирование может быть сделано с учетом возможностей, но даже от небольших финансовых инъекций социально-психологический эффект огромен.

Если это реально сделать, то вероятность удачи на выборах возрастет;

б) программа моральной и материальной поддержки исполнительных структур, прежде всего в бюджетной сфере.

Эти исполнительные структуры способны противостоять советам, которые не после победы над Белым домом, а особенно после разгона муниципального собрата Моссовета почувствуют и поведут себя, как раненый зверь.

Исполнительные же аппаратные структуры лишь пассивно правопослушны, инертны. В сегодняшней ситуации эта инертность может привести к резкому ослаблению позиции правительства на выборах;

в) создание объединенной группы «психологической прессы», которая работала бы на «социальный имидж» правительства в ситуации выборов, разрабатывая разные сценарии действий на выборах с учетом социальных установок разных групп населения.

5. Любое действие против демократической прессы в стиле действий МВД Москвы 4 октября 1993 года — бомба, бьющая против правительства перед выборами.

6. Необходимо срочно вместо закрытия правых газет, имеющих большую, исторически сложившуюся аудиторию, — «Правда» и «Советская Россия» — произвести значительную смену редколлегий этих газет. Иначе на глазах у читателей идет рождение столь близкого сердцу русского народа *ореола мученика, героизация* страдающей правой прессы. Одновременно создаются условия для опасного перехода «правых» в подполье.

Приведенные выше «Фрагменты из невоспринятых документов» — это не частичная иллюстрация того, что пы-

тались делать психологи, когда чувствовали, что не могут бездействовать; и одновременно — это расписка в собственной беспомощности. Наверное, наша главная вина оказалась в том, что не сумели стать услышанными для представителей демократических движений. Не сумели, по-видимому, потому, что забыли элементарное психологическое правило: кто не хочет слышать, тот не услышит. Психологические глухота и слепота наступают тогда, когда вы, сколь бы страстно и аргументированно ни пытались привлечь на свою сторону собеседника, оказываетесь полным невеждой в вопросах, касающихся подлинных мотивов его действий.

Психологическая типология политических партий: «партии вопросов» и «партии ответов»

Самым решительным оппонентом партий реформ стало наше с вами сознание, рожденное социализмом без человеческого лица и беспощадно разящее и «левых» и «правых», и «демократов» и «консерваторов». Вылепленное более чем за семидесятилетний период сознание гомо советикус не может обойтись без всевидящего обожаемого бога, пророка или вождя; отличается завидной легкостью в делении мира на «своих» и «чужих»; явно и неявно сажает на пьедестал донос, как форму неусыпного наблюдения каждого за каждым... И когда со рвеньем разрушаются запечатленные в бронзе и мраморе идолы тоталитарного строя, то с горечью и болью осознаешь, что мы — психологические двойники своих дедов, тех большевиков, которые столь же неистово рушили старый мир, крушили церкви, составляли перечни запрещенных книг. И, главное, все мы с детства вступали в отряд вечных строителей светлого будущего. Нам без того просто невозможно жить. Строили социализм, возводили коммунизм. И всегда точно знали, что впереди рай. Знали куда идти, ради чего строить жизнь.

Именно этого момента массового сознания полностью не учли представители самых различных блоков и партий, отстаивающие путь реформ России. Магические заклинания по формуле «рынок нам поможет», «вперед, к рынку» напоминали знаменитую детскую песенку: «Куда идем мы с Пятачком — большой, большой секрет. И не расскажем мы о нем — и нет, и нет, и нет». Призыв к рынку, порой разъясняемый с экрана телевидения через недоступную для населения научную терминологию, воспринимается как

дорога в никуда. Нет ничего более губительного для массового сознания, чем неопределенность. Неопределенность, непонимание целей действий всегда приводит к социальному массовому неврозу, к стрессу, к шоку. Неопределенность рождает тревогу, неуверенность в завтрашнем дне.

Все реформаторские партии «психологически были «партиями вопросов», проблем, поставленных перед населением и тем самым грозящих этому населению еще большей неопределенностью.

Большинство пропагандистских усилий «партий вопросов» разбивалось по меньшей мере о три психологических барьера.

Первую психологическую ловушку несло магическое заклинание «рынок нам поможет». Наших советских людей звали к Рынку. Но разве наши люди знают, что такое Рынок. Нет. Но зато они наглядно знают, что такое Базар. У них нет психологии Рынка, но у них есть психология Базара. И потому, когда демократы бросают клич «Вперед, к рынку», то в ответ нередко слышатся недоуменные восклицания. Представители самых разных слоев населения спрашивают: «Зачем идти к рынку и почему ради этого нового идола нам нужно мучиться и терпеть лишения?»

Вторая психологическая мина замедленного действия на предвыборном пути «партий вопросов», и прежде всего блока «Выбор России», была заключена в восприятии этих партий, как роялистских партий, «партий власти». Роялистские же партии, как известно, платят дважды: за свои грехи и за грехи президента. На блок «Выбор России» обрушилось недовольство за невыполненные обещания и президента, и правительства. Реально позиция блока была еще более незавидной. Этот блок, нередко называемый в прессе президентской партией, на деле таковой не является. Президент же занял психологическую и социальную позицию третейского судьи, позицию созерцателя, позицию над схваткой. Вот почему выбороссы, психологически и социально покинутые президентом, выступали за реформы «папее» папы римского, за что и понесли расплату. Они стали партией, ответственной за обманутые ожидания. Именно неудачи социальной политики правительства, отождествляемого в декабре нередко, хоть и неточно, с блоком «Выбор России», стали главным гипнотизером, действующим в пользу ЛДПР и компартии.

И, наконец, третья психологическая ошибка, психологический просчет демократических движений и партий со-

стояли в том, что они создавали для своих политических противников ореол мучеников, услужливо подсаживали их на крест. Ненависть, поиск врагов — тот питательный раствор, в котором уютно чувствуют себя и усиливаются противники демократических реформ. «Нас видят и ненавидят. Значит мы — сила», — говорят жириновские и зюгановы.

И как мы становимся на них похожи, когда с комиссарской прямотой видим мир в черно-белых тонах и считаем себя обладателями единственно правильного пути к истине. Нет более прочной социально-политической базы для оппозиции, чем сознание уверовавших в свою победу до выборов демократов, которые испытывают чувство глубокого удовлетворения, видя, что Россия превратилась в страну плачущих большевиков. Сознание, сеющее в душах зерна ненависти и вновь делящее мир на «своих» и «чужих».

Что посеешь, то и пожнешь. Сбылось грустное предостережение Александра Галича:

Не бойтесь тюрьмы, не бойтесь сумы,
Не бойтесь мора и глада,
А бойтесь единственно только того,
Кто скажет: «Я знаю, как надо!»

Психологическая компартия и особенно партия Жириновского — это «партии ответов», партии, которые сказали населению России: «Я знаю, как надо».

Население России, раздраженное неопределенностью и социальными неудачами правительства реформ с присущей для русской души страстностью ожидало явления пророка. Напряженные ожидания пророка рождают пророка, точно так же как актера делают зрители.

Партия Жириновского и стала партией одного актера, который давал жесткие однозначные ответы на любые вопросы населения.

Что такое психотерапия? Это искусство снятия неопределенности.

Во всех своих выступлениях В.В.Жириновский проявил себя как незаурядный психотерапевт, мастерски владеющий методом снятия неопределенности. Он говорил, что для каждого эавтра наступит столь желаемое светлое будущее. Его речи напоминали выступления Остапа Бендера в Васюках. И это не удивительно. Удивительно другое. Представители самых разных слоев населения России как бы превратились в членов известного шахматного клуба в Ва-

сюках и свято уверовали, что вскорости вновь родится великая Российская империя, а российские солдаты омоют свои сапоги в водах Индийского океана.

К избирателям Жириновского присоединились и многочисленные «плачущие большевики», для которых крушение идеалов было равносильно утрате смысла жизни. Зюганов подарил им надежду, что все вернется на круги своя. Россия вновь станет Советским Союзом. Они получили ответы на свои вопросы, и они проголосовали за компартию, партию старых проверенных ответов.

«Партии ответов», обещающие избавить население России от неопределенности, от социального невроза, сделали серьезный шаг, учитывающий особенности загадочной советской души, психологию советского человека.

Миф о необратимости реформ

Чем отличается драматический театр от политического?

Пожалуй, одна из наиболее ярких отличительных особенностей политического театра от драматического — это одномоментность происходящих на одной реальной сцене России разных социальных действий.

Давайте внимательно вслушаемся, какие разные арии или выступления разыгрываются на этой сцене.

«Спите. Спите. Спите. Реформы необратимы, необратимы, необра...», — звучат голоса успешно конкурирующих с птицей Феникс некоторых политических лидеров России.

А совсем рядом... Тихая зависть охватила бы Остапа Бендера, если бы он увидел, как лихо несется на своей политической машине сам Владимир Вольфович Жириновский. Он спешит к финишу. Над машиной возвышается плакат: «Ударим автопробегом по демократии и разгильдяйству».

Этот новый великий комбинатор то и дело повторяет фразу; «Командовать парадом буду я». И если сегодня где-нибудь в Сараево или Париже он еще говорит: «С президентом мы друзья и частенько поигрываем в шашки», то завтра где-нибудь в Дели, сидя на слоне и обдумывая свой «последний бросок на Юг» или шествуя в белых штанах по Рио-де-Жанейро, он уже скажет: «А Ельцина я снял с пробега».

Мастер реформ Гайдар все дальше и дальше уходит в отставку. За этим уходом понятная многим человеческая

правота — правота в системе координат индивидуальной человеческой судьбы. Гайдару нет еще и сорока. А он уже давно стал звездой на социальном и политическом небосклоне России. Он уверен, что его время еще придет. Увы, как всегда по-гайдаровски рискует, недооценивая психологию людей. У России, в отличии от Гайдара, уже нет времени.

А Григорий Явлинский все ждет. Ждет победы в конкурсе «Мистер-президент» или «Мистер-премьер». Ждет и соглашается при соблюдении его условий принять тот или иной пост. Ждет, что вот-вот придут и призовут... Жаль, когда редкий экономический талант умножается на социальную инфантильность.

Зарождающийся «класс» предпринимателей. Страшно далеки они от народа. Но шестым чувством они нередко улавливают, что именно от психологии, творимой прессой и телевидением, зависит их будущее. Создают НТВ, поддерживают газеты. И все же вновь часто не то, не так и не с теми НТВ нередко греет эфир, а робость предпринимателей в поддержке демократических реформ и профессиональных психологов похожа на робость тургеневских героинь. Если государство возьмет и окончательно станет главным рекетиром в своей политике, то предпринимателей ждут веселые дни.

Разворачиваются разные социальные действия на одной российской сцене. Наивные те, кто думают, что начавшиеся реформы — это уже неотъемлемая часть российского пейзажа.

Вспомните, сколько лет понадобилось после прихода в 1917 году большевиков к власти, чтобы радикально изменился социально-экономический и психологический уклад жизни казавшейся незыблемой Российской империи.

А сколько лет после 1933 года потребовалось, чтобы Германия из благочинной страны переродилась в империю Адольфа Гитлера.

В масштабе исторического времени буквально секунды ушли на крах внешне стабильных вечных империй и рождение новых государств.

Психология оказывалась сильнее экономики.

А я доверяю психологии и почему-то никак не могу вытравить из своего сознания навязчивые строки из старого стихотворения Коржавина: «Им ведь будет совсем не до смеха — в переделку такую попасть. Там ведь некуда будет уехать: всюду будет Советская власть».

3. Аванс... на историческую судьбу*

Память истории, особенно социальной истории страны, как и любая память, необходима для построения ясных прогнозов на будущее. Каждый грамотный психолог знает, что одним из надежных средств врачевания личности является проживание в нынешнем дне, сколь бы мучительно оно ни было. В известном смысле так же дело обстоит с историей страны, биографией народа. Первый шаг на пути избавления от духовных травм прошлого — проживание этих травм средствами искусства и науки в сегодняшнем дне, понимание причин трагических вывихов нашей истории, движение от покаяния к действию. По этому пути идет идеология обновления, вырастающая на фундаменте правды.

Однако любые исторические аналогии не просто опасны. За исторической аналогией, за выхваченным из истории и подаренным человеку другого мира Именем всегда стоит мощный социально-психологический механизм, который можно было бы назвать «МАТРИЦЕЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ СУДЬБЫ».

Имя способно наделять нас теми или иными качествами. Данное кому-то историческое Имя, — например, имя Муссолини, Рузвельта, Хрущева или Сталина, как впрочем, и имя Гитлера, — может породить опасную иллюзию прозрачности, понятности исторической динамики, предсказуемости распорядка социальных действий. А меры, созданные общественным сознанием, удивительно легко становятся жизненными мирами культуры...

Имя, как и любой знак в культуре, рождает социальную роль, и тем самым, выступает как начало развертывания сценария в жизненном театре.

Имя — это не просто слово, а проект будущих действий. Потому присвоить Имя тому иному политическому лидеру — это значит начать активно конструировать, проектиро-

* В соавторстве с Ныровой М.С.

вать будущее России, подталкивать ее своими руками на вполне определенный исторический путь.

Все эти моменты надо сохранить в своем сознании, необходимо постоянно иметь в виду, как анализируя итоги выборов 12 декабря, так и рассматривая сухие статистические данные о раскладе политических сил в Германии накануне рождения 3-го рейха.

* * *

Как ни странно, лакмусовая бумажка состояния ментальности посттоталитарного гомо советикус, диагностика выборами массового сознания вызывает и некоторый оптимизм. В культуре вытесненное всегда опаснее проявленного. Содержание, вырвавшееся из коллективного бессознательного в массовое сознание, энергетические истощается...

Ситуация выборов, проявив и сделав общественно очевидной вполне определенную реальность прихода к власти экстремистской политической секты, — именно секты, а не партии! — вполне способна запустить в массовом сознании рефлексивные механизмы. Механизмы же рефлексии, как известно, работают по формуле: сознание творит бытие. Кризисы — это шансы жизни (Б.Ливерхуд). Благо дефекта в том, что он задействует механизмы сверхкомпенсации. Опасности хороши тем, что взывают к преодолению.

Все это еще раз напоминает нам о том, как важно работать с массовым сознанием средствами культуры, преодолевать повышенную гипнабельность, присущую социальному характеру личности в посттоталитарном обществе, посредством психоаналитических процедур осознания (задействуя, например, прессу).

Динамика выборов перед приходом фашистов к власти

РЕЗУЛЬТАТЫ ВЫБОРОВ В РЕЙХСТАГ
(сводная таблица из «Советской исторической энциклопедии»)

	1919		1930		(7) 1932		(9) 1932		1933	
Число участвующих в выборах избирателей	82,7%		82,0%		84,0%		80,6%			
Мандаты/голоса (%)										
Социал-демократы	163	37,9	143	24,5	133	21,6	121	20,4	120	18,3

Независимые с/д	22	7,6								
Коммунисты			77	13,1	89	14,6	100	16,8	81	12,3
Демокр.-госуд.	75	18,6	20	3,8	4	1,0	2	0,9	5	0,9
«Центр»	91	19,7	68	11,8	75	12,5	70	11,7	73	11,2
Баварская народная			19	3,0	22	3,2	20	3,1	19	2,7
Немецкая народная	19	4,4	30	4,5	7	1,2	11	1,8	2	1,1
Немецкая национальная	44	10,3	41	7,0	37	5,9	52	8,8	52	8,0
Хозяйственная	4	0,7	23	3,9	2	0,4	1	0 3		
Христ.-крест. (Ландфольк)			22	3,8	3	0,5	2	·,4	1	0,2
Христ.-социалисты			14	2,5	3	0,5	5	1,2	4	1,0
Национал-социалисты (фашисты)			107	18,3	230	37,4	196	33,1	188	43,9
Иные партии	3	0,8	13	3,8	3	0,8	3	1,5	2	0,4

О чем говорит беспристрастная статистическая справка? Видны резкая тенденция потери голосов «демократами» и «консерваторами» и возрастание влияния коммунистов и национал-социалистов (на фоне экономико-политических кризисов и социального недовольства).

Так, выборы в рейхстаг 31.07.32 года показали следующий расклад:

фашисты	13779 тыс. голосов	230 мандатов
социал-демократы	7959 тыс. голосов	133 мандата
коммунисты	5369 тыс. голосов	89 мандатов
центристы	4600 тыс. голосов	76 мандатов
националисты	2186 тыс. голосов	37 мандатов

Результаты выборов: в Берлине:

коммунисты	382,5 тыс.
социал-демократы	319,3 тыс.
фашисты	281,5 тыс.

Председателем райхстага 30.08.32 года избран Г.Геринг
Президентские выборы 1932 года:

Кандидаты от бурж.партий		тур 13.03	2 тур 10.44
	Гинденбург		19 млн.
	Гитлер		13417 тыс.
Дюстерберг			

коммунистов	Тельман	4982.900
соц.-дем	сняли кандидатуру	

Гинденбург становится президентом Веймарской республики, поддерживает Гитлера. Гитлер приходи к власти и 5.03.33 проводит новые выборы в рейхстаг, контролируемые фашистами:

Расклад: гитлеровцы — 17,2 млн.голосов, другие партии — 22 млн., коммунисты и соц.-дем. — 12 млн.(12,3)% и 18,3%).

Затем Гитлер лишает депутатской неприкосновенности и арестовывает 81 депутата, чтобы обеспечить необходимый расклад голосов в рейхстаге.

* * *

А тенденции демократических движений? С 1919 года их влияние в обществе падало! (Одна из причин этого, на наш взгляд, — потеря демократической партией оригинального лица).

Не получилось организации единого политического блока демократических движений! Удивительная сила овладения фашистской демагогии общественным сознанием (в частности, поддержка этой партии частью интеллигенции).

Сплоченность же и четкая тактика фашистских или коммунистических партий, как всегда, показательна. Среди тактических задач фашистов реализовывались следующие: латентный захват государственных должностей, проникновение адептов в аппарат полиции, организация и вооружение штурмовых отрядов, создание поддерживающих имидж фашистов общественных организаций, активное использование механизма прессы.

Знакомая картина, не правда ли?

4. Наперекор оппозиции души

Фильм Тенгиза Абуладзе «Покаяние» все реже и реже вспоминают в наше беспокойное время, а ведь этот фильм не только не заставил многих из нас пережить озноб прозревающей души, но и породил в массовом сознании символ потери «дороги к Храму» как знаменье духовного кризиса России конца двадцатого века.

У нас вошло в привычку связывать исторические вехи с военными шумными баталиями. Октябрьскую революцию 1917 года — с залпом «Авроры» по Зимнему дворцу. Падение последнего бастиона советской власти — с залпом танков 4 октября 1993г. по Белому дому.

Смены духовных эпох в сознании людей внешне не столь кричащи. Но их можно заметить, если, следуя советам психоанализа, внимательно всмотреться в происходящие в языке, в разговорной и особенно в официальной речи изменения. За изменениями разговорной речи стоят сдвиги в психологии обыденного сознания, а за переменами в официальном государственном языке — историческая динамика перерождающейся идеологии.

Случайное это совпадение или нет, не берусь судить. Но после фильма «Покаяние» официальный язык стал более отчетливо реагировать на спрятанные за политическими и экономическими потрясениями кризис. Термины, да и сам стиль прессы стали неосознанно строиться по канонам проповеднического религиозного жанра. Сегодняшний язык настойчиво стремится соединить ранее несоединимое, несовместимое, разведенное. Достаточно упомянуть рубрику нового журнала «Московский клуб», названную «Молитва атеиста». «Дорога к Храму», «От покаяния — к действию», «Исповедь...» — вот лишь немногие из заголовков газет, за которыми не просто проступает ностальгия по утерянной дороге к Храму, а нечто иное — подспудный медленный процесс изменения ориентация государственной идеологии.

Стоит сопоставить официальный язык, утвердившийся после бракоразводного процесса между государством и

церковью в двадцатые годы, с языком конца восьмидесятых — начала девяностых годов и убедишься в том, что в массовом и официальном сознании произошло событие чрезвычайной важности: с термина «духовность» свнята больничная одежда. «Духовность» перестала ассоциироваться с болезнью, с эпидемией. Более того, говорить о духовности стало даже модно, где надо и где не надо.

А в двадцатые годы... И без особых психологических и социолингвистических раскопок легко установить, что бракоразводный процесс между церковью и государством внес в могучий русский язык явно клиническую терминологию: «опиум народа», «духовная сивуха», «церковный дурман» и т.п. По-видимому, наркологи по этим терминам без труда бы констатировали, что государство вынесло религии окончательный и бесповоротный диагноз: религия — это болезнь по своему характеру идеологическая, и лечить ее следует социальными методами. Советские методы идеологического лечения душ печально известны.

История культуры, в том числе и духовная история, знает немало примеров, когда та или иная религия, став официальной идеологией государства, с противоречащей догматам веры нетерпимостью жестоко обрушивалась на любое инакомыслие, объявляла его бесовством, дурманом, болезнью. Коммунистическая религия атеизма, гордо назвав себя «воинствующей», видела в христианстве, ряде других конфессий питательный раствор для самой опасной из оппозиций — оппозиции душ.

Оппозиция душ менее заметна, чем социальная или интеллектуальная оппозиция в государстве. Ее труднее взять под контроль. Поэтому-то государство, видя и даже шестым чувством ощущая этого противника, особо нетерпимо к оппозиции душ. Оно прежде всего стремится избавиться от таких опор духовных оппозиционеров, как духовная история и милосердие. И в двадцатые годы оно избавляется от них.

Школа отторгается от духовной истории.

Общество отлучается от милосердия.

Невольно поражаешься, сколь тонко переживается нанесенная сознанию травма и звучит тоска по утраченному обществом милосердию стихах Николая Тихонова, написанных в те самые двадцатые годы:

Мы разучились нищим подавать.
Дышать над морем влагою соленой.

Встречать закат и в лавках покупать
За медный мусор золото лимонов.

Можно сожалеть, что и сегодня в лавках не купишь «за медный мусор золото лимонов». Можно списывать трудности нашей жизни за счет экономического обнищания. Но я уверен, что Россия вряд ли выберется из экономического кризиса, если вновь не обопрется о такой посох по дороге к Храму, как духовная история и милосердие.

Без духовной истории нет самосознания народа. Без милосердия — понимания, помощи, сострадания и сорадования другим людям.

Неудивительно, что именно милосердие и духовная история стали теми признаками, по которым государство судило, поражен ли человек болезнью оппозиции душ или нет.

Государство и в прессе, и в школе проповедовало, что за социально-экономической историей, да и за историей природы, всегда стоит борьба — непримиримая, антагонистическая борьба классов, биологическая борьба видов. Оно годами внушало, что только через конфликт, только лишь на крови ненавистного класса воздвигнется светлое коммунистическое завтра. Могла ли идеология, проповедующая борьбу как единственный механизм движения общества и ненависть к другим социальным классам, ужиться с идеологией, которая учит любви к ближнему своему, любви к другому человеку. Ответ ясен: кто не с нами, тот против нас. Крамольные идеи духовного видения истории и общения между людьми по законам милосердия к человеку, а не борьбы с социально чуждым классом, изгоняются из советской идеологии в любом обличье. Стоило выдающемуся мыслителю нашего столетия Владимиру Ивановичу Вернадскому сказать, что история природы и общества куда ближе гуманистический принцип «солидарности», что взаимопомощь, а не борьба за выживание движет миром, и он был причислен к апологетам религиозного мировоззрения и подвергнут социальному остракизму.

Как вернуть в сознание людей милосердие и духовную историю из многолетнего изгнания? Каким образом добиться того, чтобы государство и церковь, образование и религия объединили свои усилия в поддержке свободного выбора каждым человеком гуманистического мировоззрения?

Доверие легко потерять, но трудно найти. Напряженным поиском доверия и понимания стали официальные

встречи между образованием и религией последних двух лет. Вот скупая, далеко не полная хроника этих встреч.

Год 1992. Появление закона Российской Федерации «Об образовании», разрешающего открытие негосударственных религиозных образовательных учреждений. Избрание патриарха Всея Руси Алексея академиком Российской академии образования. Договор Министерства образования о намерениях по содействию в развитии духовного образования с международной ассоциацией христианских школ. Проведение совместной конференции, посвящаенной Сергию Радонежскому, в Московском департаменте образования. Развитие в разных регионах России сети центров христианского образования как дополнительного.

Год 1993. Договор о намерениях между Министерством образования и Московским Патриархом, направленный на взаимодействие в развитии духовного образования. Проведение I Рождественских образовательных чтений. Письмо Министерства образования, отменяющее различные инструкции в сфере образования об обязательности атеистической пропаганды и воспитания в школах России.

Год 1994. II Рождественские образовательные чтения.

За этой холодной официальной хроникой встреч между образованием и религией — совершающаяся на наших глазах история преодолений оппозиции душ. Вряд ли кто еще несколько лет назад мог помыслить, что за столом зала коллегии Министерства образования будут сидеть представители церкви и государственной власти, обсуждая программу Рождественских образовательных чтений. Сидеть и всматриваться друг в друга, как жители разных миров, которые пытаются пересечь проведенную между ними жесткую границу.

В лицах моих собеседников из православной церкви то и дело мелькают настороженность и недоверие, вполне естественные после стольких лет идеологических и социальных гонений. А я рассказываю о программе «Великие книги человечества», возвращающей Библию в школу, но Библию — как уникальный источник общечеловеческих ценностей... Рассказываю почти как о подвиге и думаю: неужели этого мало?

Наивный вопрос. Конечно, для людей, истово проповедующих свою веру и годы выстрадавших за нее, мои рассуждения о Библии как аксиоматике нравственности, в лучшем случае, — как капля воды для жаждущего путника в пустыне.

Но как бы ни был тернист путь между нами, его предстоит пройти. На этом пути опасно повторить опыт насильного повсеместного введения какой-либо одной единственно правильной идеологии в стиле большевизма, сеющего в душах зерна ненависти. И думаю, что просвещенные лидеры православной церкви видят всю утопичность незатейливой логики, по которой все возвращается на круги своя: государственное православие, вытесненное государственным атеизмом, после крушения советской власти вновь становится официальной государственной религией. А в школах России дети вместо пионерских галстуков надевают на грудь крестики и хором учат Закон Божий...

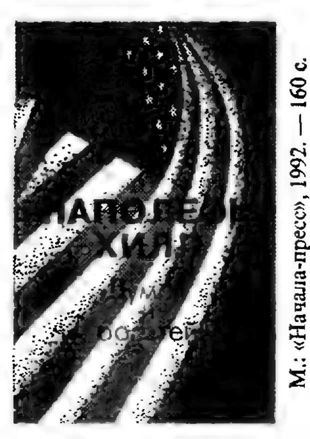
Там, где государством навязывается идеология, там устанавливаются границы не только между территориями, но и между душами. Там, где есть границы, там есть и пограничники. Там, где есть пограничники веры, там охрана веры подменяет самою веру. И тогда неизбежно в сознании людей вновь поселяется нетерпимость друг к другу, воцаряется оппозиция душ.

Напомню, что совсем недавно Дмитрий Сергеевич Лихачев в своей мудрой книге «Русское искусство: от древности до авангарда» писал: «...Расцвет русской культуры в XVIII и XIX веках совершился на многонациональной почве в Москве и, главным образом, в Петербурге. Население Петербурга с самого начала было многонациональным. Его главная улица — Невский проспект стал своеобразным проспектом веротерпимости, где бок о бок с православными церквами находились церкви голландская, немецкая, католическая, а вблизи от Невского — финская, шведская, французская. Не все знают, что самый большой и богатый буддийский храм в Европе был построен именно в Петербурге. В Петрограде же была построена богатейшая мечеть».

Наперекор оппозиции душ в годы духовного кризиса России нам вместе предстоит построить через образование новый проспект — проспект веротерпимости. И по этому проспекту пойдут новые поколения россиян, познавших милосердие и обретающих нравственную силу личности в духовной истории человечества. Несмотря на все вывихи происходящей за окном истории, продолжаю верить и надеяться, что строящийся нами проспект веротерпимости станет дорогой к Храму.

5. От психологии базара — к психологии рынка*

Размышления над книгой



М.: «Начала-пресс», 1992. — 160 с. 10 000 экз.

*Это **удивительная** книга... Это **неожиданная** книга... Такие эмоциональные «возгласы» сознания, такую первую реакцию на книгу теперь, когда последняя страница ее уже перевернута, мы попытаемся объясняюще развернуть...*

Признаемся, мы приближались к этой книге с определенной настороженностью сознания, вызванной снобистской установкой. Дело в том, что существует целая серия книг, относимых к так называемой манипулятивной культуре: от классических изданий Д.Карнеги «Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей», «Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично», «Как перестать беспокоиться в начать жить» до популярной брошюры М.Кент «Как выйти замуж»...

Книги эти — своеобразные рецептурные справочники счастья — создаются для определенной аудитории потребителей, для цивилизованного обывателя, «срединного человека». Книги эти пишутся в жанре и стилистике массовой культуры, доступно и легко: они не столько читаемы, сколько усвояемы. Книги эти в полной мере можно определить, как средства приобщения к утилитарной культуре полезности. И они великолепно работают, эти книги и приводимые в них рецепты, но работают лишь среди тех, кто разделяет правила игры культуры Полезности, кто во-

* Опубликовано совместно с М.С.Ныровой (см.: Краткие комментарии).

обще играет и игры в смысле Э.Берна, — иными словами, среди представителей менталитета массовой культуры.

Нужны ли подобного рода книги? Нужны ли такие книги, чаще всего переводы с американских изданий, нужны ли они конкретно в духовном обращении нашей страны, страны испытанной на внушаемость и подчиняемость Кашпировским, Чумаком, Джуной, НЛО, ГКЧП, разного рода миссионерами?

Вряд ли корректно поставлен вопрос. Существует же аудитория... Существует культурная иерархия книжных потребителей, значит, существует и иерархия книжного рынка.

Близкий авторам этой рецензии историко-эволюционный подход к развитию личности среди пестроты действительности склонен выделять два типа культур — культуры Полезности и культуры Достоинства. Это — идеальные модели. Но насколько неоднозначна порой бывает реальность! Пример — книга Наполеона Хилла. На первый взгляд, она написана как раз в жанре культуры Полезности, но..., герменевтически отнесясь к этой книге, неожиданно обнаруживаешь в ней измерение культуры Достоинства.

Первое вхождение в книгу как бы подтверждает установку видения ее принадлежности к жанру культуры Полезности: опять нам предлагают рецепты, «волшебные формулы успеха», навязывают ценности, отраженные в семантиках «деньги», «карьера»..., популяризируют формулу счастья в логике массовой культуры «делай, как я!», а сам текст отражает особенности американской ментальности — самоуверенность, прагматизм, бихевиоральность...

Да и неоднозначна сама категория «успех», его критерии (вспомним пастернаковское: «и пораженье от победы...») — а надо ли добиваться успеха? достигать богатства? зачем?..

Однако если мы подходим к книге и ее автору с презумпцией духовности, то весь процесс прочтения преображается. Если мы подходим герменевтически и задаемся вопросом: Какой мир строит эта книга? Какую культуру строит? — ибо автор предлагает продуманную и хорошо изложенную философскую систему своего видения мира.., — то оказывается, что книга эта в лучшем смысле слова — полезна.., книга эта — развивающа, психотехнична...

И глубинная ее идея выходит далеко за пределы экономического мира — надо только сделать усилие и увидеть!

Основная идея книги: живите вдумчиво и полноценно («Думайте и богатейте, духовно и материально...»); овладевайте своей судьбой, стройте себя; овладевайте своей жизнью посредством овладения своим сознанием, овладевайте миром посредством контроля своего видения мира...

И в качестве психотехники развития и такого овладения миром и собой автор, явно или неявно, приводит культурные средства, относительно универсальные механизмы развития культуры...

Почему книга «Думай и богатей» полезна? Она психотерапевтична, ибо наливает энергией и дает веру и надежду нашим людям, несколько уставшим от экономических неурядиц, веру в свои возможности. И отнюдь не обязательно на экономическом поприще: это уж как ты вычитаешь сам... Она — умна, ибо на самом-то деле в ней не содержится готовых рецептов, а собрана и удачно для осмысления структурирована информация к размышлению о жизни и о себе... Книга оптимистична, энергозаряжающа, уважительна к читателю. Книга строит мотивацию достижения в жизни человека...

Разумеется, для нас, в силу принадлежности к определенной профессиональной гильдии, наибольшую ценность представляют историко-культурные, психологические по содержанию главы, нежели главы экономические. Так, например, главы «планирование» и «решение» отражают социальную ситуацию развития, специфичную для американской культуры. И опыт, предложенный в них, может быть использован лишь в контексте той культуры, где «капиталистическая Америка сделает все остальное».

Другие же разделы могут оказаться весьма полезными для людей, попавших в непривычную для них жизненную ситуацию, мягко называемую переходом к рынку... Это, например, раздел «Как подготовить запрос или заявление», четко инструктирующий, каким образом следует предлагать свои услуги работодателю, — в нашей же традиции, к сожалению, подобного рода описанного опыта до последнего времени почти не имелось.

Как ни странно, но, несмотря на столь часто повторяющееся на страницах слово «деньги», меньше всего, когда читаешь, думаешь о возможности разбогатеть, но — о возможности обогатиться — в развитии ли, опыте, понимании...

Итак, книга психотехнична, то есть может выступить

для читающего в качестве средства овладения своей судьбой. И кто знает, вдруг да найдутся читатели, которые рискнут использовать это средство.

Книга развивающа. Как уже отмечалось, в ней представлены универсальные механизмы развития в культуре, а именно: мысль (самостоятельное, критичное, активное, ищущее мышление), вера («вера — это состояние ума, которое можно развить в волю...»), достоинство (честь, доброжелательность, самоотдача: «блажен дающий...» и т.п.), неопределенность (преодоление страха), воображение, любовь, воплощение в любимых героев, общение с целью дотягивания («человек способен воспринимать характер, навыки и силу мысли тех, с кем он сотрудничает...»), медитация и сублимация — феноменографию всего этого разнообразия можно найти на страницах книги.

Более того, следуя логике глубинной идеи, что человек представляет собой активное существо, ответственное за свою судьбу и реализацию, что контроль мира осуществляется посредством контроля своего сознания, автор показывает, как все эти названные механизмы используются человеком в качестве средств самоовладения и самореализации...

Одержимость целью — вот один из секретов успеха. Будьте настойчивы, не пасуйте перед неудачами, ибо они даются для того, чтобы их преодолевать и выходить из преодолений посильневшим... Мысленно предвосхищайте успех, а не настраивайте себя на неудачу...

Деньги? Пожалуй, автор избрал эту материальную ценность и этот мотив человеческой активности ради конкретного примера, чтобы, опираясь на него, продемонстрировать жизнь своей философской системы. И потом, многим данная категория покажется актуальней и понятней, нежели категория самореализации.

Однако, по большому счету, в книге за мотивом денежного обогащения и достижения жизненного успеха все время прочитывается мотив самореализации, самоосуществления, мотив смысла жизни... И потому автор оказывается за пределами культуры Полезности, особенно явным это становится на последних страницах книги: «кстати, слово «богатство» мы употребляем в самом широком значении, имея в виду не только материальное, финансовое, но и духовное, интеллектуальное богатство».

Порой при чтении книги Наполеона Хилла невольно

возникают ассоциации с идеями таких известных психологов, как Л.С.Выготский и В.Франкл.

Так, например, в разделе «Первый шаг к богатству: желание» автор рассказывает о своем сыне, родившемся глухонемым, и о том, каким образом удалось привить мальчику мотивацию к успеху, активность на жизненном поприще, желание слышать, как «нормальные люди», и веру в то, что его дефект несет в себе и преимущества... Как тут не вспомнить Л.С.Выготского и его акценты на приоритет мотивов в преодолении дефекта, сверхкомпенсацию... А когда автор говорит о том, что мы ответственны за свои поступки и что состояние нашего сознания есть вещь, всегда находящаяся в нашей власти, — то как тут не вспомнить В.Франкла...

Опять же, в духе учения Л.С.Выготского, любопытна идея команды «мозговой центр», когда интеллектуально неодаренный руководитель подбирает себе окружение из умных и компетентных советников, служащее ему в качестве функционального органа недостающего интеллекта...

И, наконец, просто великолепна глава «Тайны секса и сублимации»... Пожалуй, это самые романтичные страницы...

Замечательна идея сексуальной одаренности и сексульного развития!

«Секс — великая побудительная сила, но сила его подобна циклону — она стихийна и трудно поддается контролю». Опять-таки, идея овладения — окультирование сексуальной энергии любовью, овладение сексом посредством любви...

По сути дела, сексуальное развитие может быть увиденным также в контексте двух культур: бытовые сексуальные отношения как получение наслаждения, удовольствия и терапия любовью, с одной стороны, и творческие сексуальные отношения как диалог душ, тел и энергий, с другой.

Сознаемся, что где, где, а уж в книге о достижении богатства мы меньше всего ожидали встретить мысли о «терапии любовью» или идеи о развитии «шестого чувства». Что ж!.. Бойся стереотипов, в книгу всяк входящий!

Наше ханжеское отношение к практике секса и неиспользование его историко-культурного опыта (китайский эрос, тантрическая практика, эндогенная трансмутация в кундалини-йоге и т.п.), неиспользование секса в качестве

механизма творческого развития индивидуальности... наводит на размышления о нашей культурно-психологической бедности...

Какому же читателю поможет эта книга? Да тому, кто постепенно в своем сознании начинает освобождаться от психологии базара и делает первые шаги на пути к психологии рынка. Книга «Думай и богатей» и есть послание человека, обладающего психологией рынка, — всем нам, невольно отождествляющим само понимание рынка с жизнью по законам базара.

Если хоть один человек, прочитавший книгу Наполеона Хилла вдруг прочувствует: «Рынок не страшен. Страшен — базар, от которого и нужно бежать, который и нужно преодолевать», то она выполнит свою подлинную психотерапевтическую (и культуротехническую) функцию. Книга «Думай и богатей» станет опорой при вхождении в мир рынка с презумпцией порядочности и духовности.

6. Советники, помощники и президентская власть

Интеллигенция и власть — вечный вопрос в России.

Во все времена, не только в наше время, которое я называю режимом тоталитарной демократии, возникала необходимость в том, чтобы профессионалы-интеллигенты участвовали в принятии государственных решений, имеющих широкие социальные последствия.

В истории России мы найдем немало примеров привлечения ученых или просто образованных мыслящих людей к участию во власти. Время от времени рядом с российскими императорами появлялся тот или иной Сперанский и начинал влиять на принятие решений. Другой вопрос, что среди этих попыток нам, увы, далеко не всегда удастся найти вдохновляющие примеры политического успеха.

Каков ключ к проблеме стратегии принятия государственных решений с точки зрения культурно-исторической психологии? Юрий Михайлович Лотман выявил два архетипа, определяющих разные сценарии принятия решений: архетип «договора» и архетип «вручения себя». Российская интеллигенция всегда как бы металась между этими двумя моделями поведения. Архетип «вручения себя» подразумевает, что служивые люди — люди не свободные. Они служат «государю», полностью вручая ему свою судьбу.

«Возникновение государевой службы подразумевало отсутствие условий между сторонами. С одной стороны подразумевалась безусловная и полная отдача себя, с другой стороны милость».

Совершенно другой вариант — вариант договора, который появился с образованием первого парламента — Думы. Этот вариант предполагает возможность общения, консультирования с «государем». Еще одна цитата из Лотмана: «Уже тогда опасались архетипа договора, ибо предупреждали служивые люди, что лукавые думцы государя в искус ввести могут».

Архетип вручения себя, когда «царь» требует безуслов-

ного себе подчинения, предполагает, что ему никто не может советовать. Он — полноправный управленец, принимающий окончательное и безоговорочное решение. «Царь» не может иметь в ролевой социальной структуре управления фигуру «советника». Согласно неосознаваемой традиции он может иметь фигуру «помощника».

Как выглядит проблема в нынешней действительности?

Горбачев пытался ввести институт советников и что же? Советники оказались кратковременным явлением на фоне советской жизни. Ельцин пытался ввести институт советников — и его «институт советников» умер почти мгновенно. В России весьма сильна традиция государевой службы, традиция «вручения себя». И переломить ее очень трудно.

На протяжении первых лет ельцинского президентства можно было наблюдать, как первоначальные советники президента в перечне должностей начали трансформироваться в помощников.

Интересно, что вначале пришедшие на «государеву» службу, в президентские структуры, интеллектуалы стремились демократизировать Россию и ее государственную власть в рамках модели «вручения себя». Были попытки укоренить статус государственного секретаря и государственных советников. Но система имеет могучий иммунитет.

Она начинает выкидывать Гайдаров, Явлинских, Бурбулисов, претендующих на свою долю в принятии решений. Президентская власть так или иначе оказывается властью, которая задается формулой «культ центра определяет культ личности». И культовая система, как бы интеллигенты ни пытались принять в ней участие (а пытаться надо все равно, ибо эволюция идет), выбрасывает из себя «чужих».

Большая часть интеллигентов, попавших во власть, не страдают болезнью кресла. Для них действует девиз: «Я пришел сюда не за этим». Логика привилегий ничего не объясняет. Для них важно другое — они приходят со своими программами и пытаются воплотить их в жизнь.

Но у интеллигента, попавшего во власть, всегда происходит борьба в сознании. Он постоянно путается ролями. Красноречивый пример: вечером 3 октября 1993 г. Гайдар позвал москвичей выйти на улицы. Вице-премьер Правительства России, в чьих руках находились механизмы властного принятия решений, поступил как честный интелли-

гент, обратившись к массам с лозунгом: придите и защитите себя! То есть он сделал выбор в пользу другой системы поведения, не имевшей ничего общего с государственной.

Сегодня мы живем в удивительной неравновесной системе. Во времена Сталина, Хрущева или Брежнева интеллектуалы могли чуть-чуть поправить режим, придать ему некоторую внешнюю приятность. Но сегодня именно нестабильность дает интеллигентами шанс изменить всю систему. В условиях нестабильности, как учат нас законы социодинамики, возрастает вероятность того, что малый сигнал может изменить полностью движение системы.

Поэтому вопрос «Быть ли интеллигенту во власти?» имеет один ответ. Именно сегодня в нестабильное смутное время голос интеллектуала у власти может повлиять на принятие решения, на ход развития России. Даже если на него оденут маску не советника, а помощника, его голос может быть услышан. Мы это видели на многих примерах и продолжаем видеть.

Но почему так часто интеллектуалы во власти оказываются малоэффективными политиками? Интеллектуал часто теряется, когда попадает в мир приказов, документов и справок. Он чувствует дикую робость перед бюрократической машиной. Когда ему надо определять перспективы системы, стратегию развития, он на коне, но дальше... Он беспомощен, ибо не владеет механизмом. А механизм — в руках чиновника, хозяйственника, функционера.

Без «тандема», без двоевластия в хорошем смысле слова, когда есть стратег, а с ним рядом сильный, блистательный хозяйственник, ничего не выйдет.

Я очень остро почувствовал это в Чечне с 13 по 17 декабря 1994 года, будучи заместителем Михайлова на переговорах с представителями Дудаева. В первую секунду я засомневался, получится ли у нас совместная работа. В моем первоначальном восприятии мы были из разных миров, Михайлов — из ЦК, я — из МГУ. Но все семь дней наш тандем по моим ощущениям был эффективен.

Уже после нескольких первых встреч мы четко распределили роли. Я взял на себя работу с каждым членом дудаевской делегации, взял на себя психологический анализ их мотивации. Огромную же тяжесть аппаратной работы, и удерживания меня от не учитывающих механику аппарата решений, и жесткое, стабильное «носорожье» движение к цели — это все был Михайлов.

У нас не было борьбы за первенство. Мы сделали все, что могли. И не наша вина, что пошли танки...

Главное — четко осознавать, что в спектакле управления есть разделение ролей. Надо осознавать, кто стратег и не вкладывать в это слово смысл «кто более умный», а кто блестящий, что не менее сложно, управленец аппаратного типа.

Я считаю, что вариант «симбиоза» мощного аппаратчика, который осознал выигрышность для себя нового движения, со стратегом-интеллектуалом — это самый эффективный для сегодняшней России вариант государственной власти, еще остающийся шанс на то, что архетип «договора», а не архетип «вручения себя» родит иные человеческие сценарии принятия решений о том, ради чего жить и какую дорогу выбрать в истории страны.

7. «Во имя государства. Именем его»

— формула тоталитарной демократии

Когда психоисторики будущего займутся раскопками массового сознания россиян, кто знает, быть может, они назовут «симптомом Буденновска» первые признаки крушения тоталитарной формулы политических действий: «Во имя государства. Именем его».

В разные исторические эпохи то тут, то там звучало: «Во имя Господа. Именем его»... «во имя Народа»... — «во имя Конституции»... Но как бы ни произносилась эта формула, она была излюбленным оправданием приоритета неких высших интересов государства над свободным выбором человека. С пугающей точностью в пьесе о последних днях Римской империи Фридрих Дюрренматт обнажает смысл этой формулы репликой Ромула: «Когда государство начинает убивать людей, оно всегда начинает называть себя родиной».

Мне довелось быть заместителем руководителя рабочей группы правительства на первом этапе мирных переговоров с Чечней в декабре 1994 года. Связывает ли кто-либо это с переговорами группы Михайлова в декабре или нет, но почти семь дней формула «Во имя государства» билась с попыткой предотвратить катастрофу. Понадобилась многомесячная война в Чечне. Понадобилась чудовищная трагедия в Буденновске, чтобы переговоры возобновились.

События в Буденновске могут стать прообразом иного механизма принятия государственных решений. И психоисториком действия Виктора Черномырдина в ситуации с Буденновском могут быть расценены, независимо от личных мотивов премьера, как социальный эмбрион человеческого поведения власти: от формулы «Во имя государства» — к формуле «Во имя жизни и достоинства человека».

Расшатывание формулы «Государство превыше всего» весьма значимо для меня потому, что наша государственная образовательная политика идет сегодня по нелегкому

пути от тоталитарной культуры полезности — к личностно ориентированной культуре достоинства, от государство-центризама — к детоцентризму. И в этом смысле образование ведет за собой развитие и государства, подспудно обучая его иной логике социальных политических действий, и общества.

«До экспериментов ли в школе?» — скажут мне нормальные люди... Нищенская зарплата учителей, вспышки забастовок, обветшалые здания школ. Была ли школа большим пасынком государства, чем сегодня?

Тем не менее берусь утверждать, что кризис образования — миф. Надо резко различать две вещи: кризис экономического положения образования в государстве и кризис идеологии развития образования в общесте. И любое прямое отождествление кризиса экономики с кризисом образования является упрощением реального положения дел.

За последние несколько лет именно на уровне принятия государственных решений в системе образования произошел переход к эпохе вариативного образования — образования по выбору. Летопись зарождения вариативного образования — сюжет другого рассказа. Здесь же лишь несколькими штрихами обозначу суть происходяших перемен и стоящую за ними борьбу педагогики развития с формулой «Во имя государства».

Советское образование по качеству, особенно в сфере естественно-математических дисциплин, всегда могло поспорить с образованием ведущих стран мира. Однако к процессу образования, увы, полностью относятся свлова «обнищание души при обогащении информацией», прозвучавшие однажды в беседе между моими учителями — известным психологом Леонтьевым и писателем Тендряковым.

Душа ребенка, его мотивы. стремления выращиваются в вариативном образовании, главная миссия которого в расширении возможностей развития личности, в обретении ею самостояния. В вариативном образовании незаметно, как в инкубаторе, готовится куда более существенная приватизация, чем приватизация заводов, газет, пароходов. Речь идет о приватизации частной жизни, о наступлении ренессанса индивидуальных целей личности, а тем самым в перспективе — о гражданском обществе свободных людей.

В школу пришел дух поиска. Учителя превращаются в «ходоков» в мастерские замечательных педагогов. Появля-

ются уже не новаторы-одиночки, а инновационное поколение учителей. И хотя нередко за возникновением лицеев и гимназий — лишь смена вывесок, даже за этой сменой вывесок тяга к образованию с «необщим выражением лица». И пришли в школу психологи, как «мастера по неодинаковости».

Удивительно ли, что эта доктрина развивающего образования вызывает праведный гнев у тех, кто свято чтит формулу тоталитарной власти «Во имя государства. Именем его».

За атаками на негосударственное и семейное образование, за суетой вокруг появления психолога в школе и восстановления в правах военрука, да банальным июньским приговором Минфина президентской программе «Одаренные дети» чувствуются удушающие объятия его величества Государственной Необходимости.

Особенно часто крики: «Распни его!» — я слышу в ходе двухлетнего театра абсурда под названием «Учебники России». Недавно министр финансов поведал Государственной Думе, что учебники для школ — негосударево, а точнее, на нашем новоязе, — нефедеральное дело. Да и зачем школе вариативные учебники, радующие глаз новые буквари, странные книги по демократии, праву, экономике, экологии и (подумать только!) гуманитарной физике. Логика Минфина предельно проста: хватит на каждого ученика и одного «единственно правильного» учебника, за который заплатят регионы. И тогда скоро прозвучат до умиления знакомые слова: «Правильной дорогой идете, товарищи!»

Первого июля 1995 года премьер пишет министру финансов: «Считаю реализацию программы учебного книгоиздания в преддверии учебного года важнейшим приоритетом». Ну, как говорят, лучше поздно, чем никогда.

Я остаюсь эволюционным оптимистом. Поэтому за строками о поддержке учебников надеюсь разглядеть логику человеческого поведения по законам культуры достоинства.

На время... И не будущее, а самое что ни на есть настоящее покажет, является ли новорожденная человеческая политика государства симптомом ухода в прошлое формулы «Во имя государства. Именем его» или же передо мной еще одна иллюзия нашего мятежного времени.

8. Жизненный путь общества

Один психоисторик с поразительной точностью заметил, что жизненный путь личности есть история отклоненных ею альтернатив. Точно так же и жизненнный путь общества.

Ведь вопрос сегодня заключается лишь в малости, в том, какие альтернативы и посредством каких усилий будут отклонены. Если лавина застыла на краю пропасти, то достаточно и песчинки, чтобы она пришла в движение. В ситуации кризиса, как показывает Илья Пригожин, достаточно и малого сигнала, чтобы система изменила траекторию своего развития. Советская Атлантида погружается в глубину океана истории, и все мы оказались беженцами, ищущими, куда плыть дальше.

Пойдет ли дальше наше общество по пути Культуры Полезности, культуры, где выживают, а не живут, считают и оценивают, а не понимают и прощают, или же по пути Культуры Достоинства, зависит во многом от того, каким станет образование России.

Наиболее мудрые обитатели Советской Атлантиды вполне постигли истину, что именно образование выступает как могучая сила проектирования истории общества. И ими уже написан, да поймите же наконец, уже заразительно написан свой «Майн Кампф». И сотни учителей завороженно перелистывают его страницы. Сотни учителей... За ними тысячи детей... За ними... Все возвращается на круги своя. Точнее, еще имеет шанс вернуться.

Но!.. Школа неопределенности тоже набирает силу. И с нами те, которые до потопа вырвались из плена своего сиюминутного времени, пережили оптимистическую трагедию одаренности, стали бессмертными обитателями Мира Большой Культуры.

Индивидом рождаются.
Личностью становятся.
Индивидуальность отстаивают.

С нами отстаивают путь к Культуре Достоинства гад-

кие утята умирающей империи, поднявшиеся в безграничный мир человеческой истории.

С нами...

...Владимир Иванович Вернадский, объявивший людей жителями психозойской эры, а тем самым, заявивший, что сознание едва ли менее энергично творит миры, чем экономика и меняющие лицо планеты геологические процессы.

...Николай Иванович Вавилов, введший в науке об изменчивости идею преадаптации, благодаря которой даже в представлениях о биологической эволюции принципу полезности, прагматизма приходится потесниться, а творчеству, непредсказуемости, праву на индивидуальное парадоксальное решение занять свое место в понимании логики развития жизни.

...Януш Корчак, входящий с ребенком на руках в газовую камеру, как символ нашей с вами ответственности за судьбы детей, идущих нам на смену поколений, ответственности вопреки любым катаклизмам истории.

...Отец Александр Мень, видящий в людях Сына Человеческого и тем самым данные им неограниченные возможности творчества жизни.

Духовная ссылка Владимира Вернадского, смерть, в сталинской тюрьме Николая Вавилова, сожжение фашистами в газовой камере Януша Корчака, убийство за открытие в человеке бога Александра Меня — все это трагедия духовно одаренных людей.

Трагедии, ведушие к Культуре Достоинства, наперекор оппозиции души.

Заключение

Психология меняет миры

(интервью М.В.Розина с А.Г.Асмоловым)

М.Р. Уважаемый Александр Григорьевич! Хотелось бы услышать, как Вы пришли в психологию?

А.А. Я думаю, что моя психология началась до того, как я пришел на факультет психологии. Трудно сейчас перечислить все моменты, которые на это меня толкнули, поскольку был поиск, поиск и поиск. Я мечтал и поступал в Литературный институт им.А.М.Горького, передал туда свои стихи.

Владимир Тендряков, который как бы является моим названным старшим братом, сказал, что для него, для Солоухина, для Коржавина школой была война, а литинститут не может быть теперь школой. Поэтому посоветовал мне найти другой ход и логику в жизни. Этот человек имел для меня огромное значение в жизни, поэтому я изменил свои позиции и поступил вначале на биологический факультет, где я стал заниматься певедением животных.

Дело в том, что уже с 12-ти лет я не вылезал из зоологического кружка, а с 8-го класса работал в одной из лабораторий Московского университета, связанной с изучением животных. И все это было как бы движением туда — на психологию человека. При этом одновременно шла и другая психологическая жизнь. За столом в нашем доме сидели, разговаривали, спорили многие замечательные люди. Среди них — Галич и Твардовский, которые приходили к Тендрякову, а я сидел где-нибудь в уголочке, по сути обучался психологии.

А потом произошло так, что у Тендрякова я встретился с А.Н.Леонтьевым, который стал и учителем, и человеком очень близким. В результате я перешел на факультет психологии МГУ.

М.Р. Как Вам кажется, изменила ли Вас психология?

Наложила ли она какой-то отпечаток, повлияла ли на Вашу личность? Если да, то как?

А.А. Безусловно, я считаю, что психология появлияла на всю мою жизнь и на мою личность. И на мои стихи, и на мои рассказы, уж я не говорю о собственно психологических лекциях, выступлениях и писаниях. Где бы я ни был, что бы я ни делал, для меня психология — это не роль, которую я играю на жизненной сцене: когда же ложусь спать — роль уходит за кулисы. Психология — это, если угодно, процесс смыслостроительства моей личности, именно процесс смыслостроительства, меняющий меня. Это первый момент. Но есть и второй. — Я нагло утверждаю, что, конечно, психология изменила меня, но и я сам, придя в 1969 году в психологию, изменил ее. То есть, вот эти два процесса, они как наблюдатель и наблюдаемое явление в физике Бора. Они оказались нерасторжимы. Почему я это утверждаю? Потому что я вижу дело рук своих. И дело это сбылось не только на факультете психологии, но и в культуре. И вот эта окаянная мечта, чтобы психология была заметна в культуре, стоит за многими, очень многими делами. Моя жизнь — это жизнь психолога, у которого четкая, жесткая установка на то, что психология выступает как форма, образующая культуру, как фактор эволюции общества.

М.Р. У Вас есть какое-то ощущение, что в Вас есть какая-то своя роль, своя миссия?

А.А. Думаю — это ощущение миссии.

М.Р. Миссии? Может быть еще раз скажете — в чем Вы ее ощущаете?

А.А. Я мечтал, чтобы психология была замечена в этой культуре. Я мечтал, чтобы психология вышла за рамки академической науки. При этом сам я, как Вы знаете, являюсь методологом психологии, прежде всего методологом культурно-исторической психологии, психологии личности. Но мне было мало кабинета, мне было мало студенческих глаз, которые всегда поддерживали меня в культуре больше, чем что-либо иное. Мне было мало общения внутри салонов психологов. Поэтому я вышел за пределы этих салонов и попытался сделать так, чтобы психология изменила парадигму образования России. В одной из своих статей, которая вышла, когда мне было ровно 45 лет (в феврале 1994), я попытался показать, что именно психология

определяет эволюцию нашей культуры. Я имею в виду культуру в самом широком смысле этого слова.

Как-то я обнаружил работу В.И.Вернадского, где ошарашило, ошеломило и забрало мое сознание понятие «психозойская эра». Вы знаете, я отчетливо осознал себя тем деятелем психозойской эры, который пытается отрефлексировать; а какие же психологические ментальные мутации в обществе может вызвать психология, насколько она может подтолкнуть или изменить культурно-мутационный процесс. Отсюда и все мои поиски и попытка создания в широком смысле междисциплинарного подхода, закладывали основы историко-эволюционного подхода в психологии, в горниле которого психология становится, если угодно, сверхдержавой среди наук.

Здесь логика та же парадоксальная, что и у Б.М.Кедрова, и у Ж.Пиаже, но еще более неожиданная: Психология — это конструктивная область миротворения, которая создает миры.

М.Р. В связи с этим позвольте задать такой вопрос — Были ли моменты, когда у Вас возникали какие-то сомнения или даже разочарования в психологии?

А.А.

«Психологии, у нас науки нет,
Чтоб оправдать свое существованье,
Грыземся мы и вечно делим званья,
спеша урвать надежные чины,
где знанья нет — его заменит званье,
Скажите ж мне, когда очнемся мы», —

написал я после очередной «баталии» в 1973—1974 гг. с институтом, директором которого был Б.Ф.Ломов. Чувство безысходности, чувство того, что мы погрязли в психологии «уха-горла-носа» мучило меня и хотелось буквально выть от отчаяния. Это бывает и сейчас, что отразилось в ряде моих статей. «Реформа развившейся психологии», «Наперекор оппозиции душ», и в статье, посвященной судьбе школы Выготского. В этих трех работах я все время говорю, что именно психология сможет передвинуть эволюционную ось от культуры полезности, адаптивной, гомеостатичной к культуре, которая задает зону вариативного развития, а именно культуре достоинства. То есть минуты отчаяния были, минуты отчаяния есть. А с другой стороны, когда не болит, совсем становится плохо.

Это очень часто бывает в жизни, потому что, испытывая «чувство глубокого удовлетворения» в брежневском смысле этого термина (вы понимаете, что я говорю с иро-

нией) от дела рук своих, понимаешь в то же время их истинную цену. Так, когда я был на 1-м съезде практических психологов в июне этого года, и когда мне профессор Зимняя сказала: «Вот дети Ваши». Я ведь понимал и понимаю как бюрократически они были рождены в культуре. Конечно, это мой успех, плод моего труда в психологии. При этом у меня полное фиаско в жизненном смысле по формуле «ни кола, ни двора». Но при этом, при всей тяжести, я всегда повторяю формулу альтиста Данилова: «Боящийся несовершенен в любви». Мне нравятся слова: «Ничто не слишком». Иногда я сам себе говорю, может быть утешая, может быть занимаясь самопсихотерапией: «Ай да Пушкин, ай да сукин сын», когда что-то получается.

М.Р. Вот видите, мои вопросы как бы совпадают с тем, что Вы говорите. Скажите, в Вашей личной жизни в чем Вам мешает, а в чем помогает то, что Вы психолог?

А.А. То, что я психолог, помогает в личной жизни тем, что я могу занять позицию, отвечающую не моей профессии, а моему призванию. Для меня психология — это призвание. Я психолог везде. Когда я пишу, когда я выступаю перед студентами. Иногда это мешает, иногда это помогает. Потому что избыточная рефлексия иногда вызывает остановку в движении, начинается процесс самопоедания, самокопания. И потом вот есть такая формула: «Он слишком много знал». Когда слишком хорошо чувствуешь, насколько ты в психологическом смысле сволочь, но при этом рефлексируешь все варианты и все равно делаешь этот шаг, ибо стержень личностный иногда прогибается и выбрасывает тебя на разные пути, то от этого не становится лучше. Но одновременно, когда я слышу постоянно в течение жизни, в разных кругах, в разных толпах, в разных группах, в разных ситуациях постоянно сопровождающий меня крик «Распни его», это крик, как говорится, всегда со мной. И когда я поступал в аспирантуру факультета психологии Московского университета, куда меня не приняли за то, что я сделал газету «6-е чувство» о Гумилеве, Ахматовой и Мандельштаме, и когда мне некая преподавательница истории КПСС задала вопрос: «Как Вы вообще оказались в стенах университета?». поставив мне «2». Но тут приехал А.Н.Леонтьев и попросил ее продлить экзамен, тогда она сквозь зубы задала мне только один вопрос: «Основная мысль Манифеста Компартии», а я в истерике ответил, что пролетариату больше нечего терять, кроме своих

цепей. После этого названный педагог послала письмо в партком, чтобы меня все равно не принимали, но А.Н.Леонтьев подписал у Министра высшего образования мое распределение на ассистента факультета психологии.

Это было по сути невозмжно, диссидентов на такую работу не принимали. А меня обвиняли именно в этом (без употребления данного термина) и вообще правильно обвиняли. Упоминавшейся преподавательнице КПСС попались в руки мои стихи: «Верую, верую, верую (хвалу господу я воздам), но веру с этой стервой не хочу делить пополам». Таким образом, то, что я психолог и мешало и помогало, все по-разному.

М.Р. Есть такое мнение (не психологов), что психолог внутренне, как знающий душевную динамику, благополучнее, может быть, чем-то счастливее, чем человек, ее не знающий. Между тем получается, что психолог может помочь другому, но часто не может помочь себе. Как Вы относитесь к этой ситуации психолога, который оказывается «сапожником без сапог»?

А.А. По сути дела еще Кофка очень четко сказал, а Л.Н.Леонтьев любил это повторять, что интроспекция — это великий иллюзионист. Я бы сказал более смешно: интроспекция и постоянное самокопание — это великий буратинист, оттого, что мы все время из себя делаем разных видов буратин, разных деревянных человечков. И вот такой постоянный процесс самостроительства, конечно же, часто нас делает, Вы абсолютно правы, сапожниками без сапог. Поэтому я исповедую формулу Миля, которую мы с Вами читали по лекции «Мотивы, потребности и эмоции» А.Н.Леонтьева: в чем заключается хитрая стратегия счастья? Хитрая стратегия счастья заключается в том, чтобы ставить свои цели и достигать их. В этом плане, действуя честно, как деятельностник, я имею в виду деятельностник в понятном Вам Леонтьевско-Лурьевском смысле слова, я могу сказать, что я счасливый человек, не смотря ни на что. Я счастливый человек, потому что если завтра я закрою глаза, или сегодня, или через полчаса, то дело останется, и неважно, будет ли заметно, что я «наследил» в культуре.

М.Р. Как я понимаю, Ваш переход на работу в министерство был достаточно крутым поворотом в Вашей жизни. Может быть Вы скажете о том, как Вы решались на этот

шаг? Сложно ли было решаться? Какие были сомнения? Какие были «за» и «против»?

А.А. История этого шага относится к 1988 г. Проходил тогда «Круглый стол» общества «Знание» по проблемам Высшей школы. на этом «Круглом столе» присутствовал Г.А.Ягодин — Министр высшего образования.

И вот в поисках того, как сделать этот «Стол» поинтереснее, Г.А.Ягодин бросает фразу: «Ну, что тут все профессора выступают, пусть студент скажет».

Как Вы помните, я 49-го года рождения. Значит мне в 1988 г. уже было не так уж мало, недалеко от сорокалетия, но вид подводил всегда. Тем не менее я встал и сказал маленький спич. Я сказал, что наиболее четкая диагностика всей ситуации в образовании отражена в четверостишии Маршака:

«Он взрослых изводил вопросом: «Почему?»,
Его прозвали «маленький философ»,
Но только он подрос и начали ему
преподносить ответы без вопросов.
И с этих пор он больше никому
не задавал вопроса «Почему?»

Отсутствие мотивации в образовании, невидение проблем психологии в образовании делают образование чисто информационнным потоком. А информационный поток протекает любыми путями, но часто они оказываются нейтральными по отношению к образованию, к культуре.

Поэтому, не изменив ценности образования, не сделав его культурообразующим, а не информационно-образующим, мы окажемся выброшенными из культуры, но может быть информационно-озабоченными. И я процитировал формулу (которая стала как бы эпиграфом ко всем моим дальнейшим работам) А.Н.Леонтьева, что в нашем веке происходит обнищание души при обогащении информации.

Когда я выходил из зала, помощник Г.А.Ягодина подошел ко мне и пригласил для краткого разговора с Министром. Тот обратился ко мне с формулой, которая меня просто поразила: — Александр Григорьевич, у меня к Вам огромнейшая просьба. Вдруг в Вашем занятом времени Вы найдете 2 минутки ко мне зайти и переговорить о работе.

Ментальность советского человека, а ее никто не отменял, к которому обращается один из членов правительства, даже если у тебя диссидентское прошлое, все равно ментальность советская. Я был поражен. И это обращение сыграло очень важную роль, Г.А.Ягодин незаурядная лич-

ность, незаурядный человек. А потом пошли другие мотивы. Мотив первый: наивный. Информационно-когнитивное движение захлестывало, как Вы помните, в 1988 году психологию.

Это проявлялось и научно, и в социально-ролевом плане. Многие мои «коллеги» делали тогда по сути дела много, чтобы все, связанное с работами Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурин, оказалось вне игры. Поэтому первый наивный мотив, чисто «совковый», типа, что тот, кто оказывается у власти, хоть как-то сможет отстоять идею культурно-исторической школы Выготского, в частности, Леонтьев и Лурин, был главной движущей силой.

Это было столь наивно, что даже трудно себе представить. За это время я прошел огромную школу смены ролей и смены видений.

Второй момент. Было трудно на факультете после смерти Леонтьева. Мне было больно общаться с моими коллегами. Некоторые, как и я, были учениками Леонтьева. Я не мог им простить, что они не разделяли мое фанатичное отношение к Леонтьеву, Лурии, Выготскому. Я был фанатиком. Они — нет. Они были более умными и твердыми людьми. Я был влюблен в Леонтьева и влюблен до сих пор. И в Выготского, Лурию, Гальперина, Зейгарник. Бесконечно. Я не мог простить отступничества, как не прощаю его и теперь. Мне было трудно на факультете. Кстати, я звонил и советовался со многими уважаемыми мной людьми, в частности с В.П.Зинченко, который шутя обронил следующую фразу: «Что ты думаешь, если вдруг появится психолог в экономической системе, это уже меняет экономическую систему?» Он сказал фразу абсолютно точную. Я всегда считал, что он один из самых талантливых психологов. Талантливых своей сумасбродностью и наиболее сильным тяготением к культуре...

Я подошел к Ягодину. Он посадил меня за стол и сказал: «Саша, мне жутко трудно». — Я, пожалуй, удивился такому началу разговора. — «Мне нужно изменить ценность знаний в культуре. Приходи ко мне». Действовал он без промаха, точно. Но когда я стал ему говорить, что надо подымать школу Выготского, здесь сказалась моя наивность.

М.Р. Выходит, он не знал просто?

А.А. Я не случайно это говорю. С приходом психолога в аппарат управления началась реальная психологическая подготовка в сознании управленцев. Сейчас все управлен-

цы говорят о психологии, сейчас психология на устах у всех. Тогда это было темным делом, не понятным, даже не нужным.

М.Р. В какой-то мере это был тогда для Вас вызов?

А.А. Да. И я Г.А.Ягодину сказал: «Значит, я буду у Вас как кто?» Он говорит: «Ну, советник». Я говорю: «Нет. Я психолог и хочу остаться психологом». — «Ну давай, назовем тебя Главный психолог, как главынй экономист».

И я стал советником, Главным психологом Госкомитета образования СССР. И влезал всюду.

У нас появилась группа такая, группа перспективного развития: главный эколог, главный социолог, главный психолог. Три человека, которые работали очень дружно. Мы вышли за пределы узких интересов и стали делать социологическую, психологическую службу в культуре. Появилось первое решение, подписанное Г.А.Ягодиным, о введении должности психолога в образовании. Был издан приказ о первых спецфакультетах и т.д. Но главное, тут уникальная вещь произошла.

Обратите внимание, в сталинских документах все приказы по обороне, как ни парадоксально, касались разработки видов наступательного оружия. Тем самым вообще не готовилось оружие защиты. То есть через документы вы считываете установки общества. Через управленческие документы. Я заразился этим и понял отчетливо, что если я в управленческие документы, которые определяют алгоритм жизни учебных учреждений, введу психологию, то я ее мощно введу в культуру. Я сделаю ее, если угодно, архитектурной, как никогда. Начался психологический дизайн. И практическая психология. И далее в каждом документе, где я только мог, делался акцент на развитие мотивации, творчества и т.д. То есть психолого-педагогических характеристиках. Это снятые формы (по Выготскому) культуры, вот что такое документы, как узелок на память. И здесь начинается, ну как всегда по формуле волн, начинает меняться через них реальность. Вот так я пришел в Гособразование СССР. А потом, когда оно рухнуло, как рухнула советская империя, я хотел венуться в университет, но Ягодин настоял на том, чтобы я продолжал те 3 программы, которые стали для меня ключевыми: «Одаренные дети», «Дети с отклонениями в развитии» и «Дети, совершающие правонарушения» — «треугольник Асмолова» даже назвали теперь педагоги, шутя. Все эти три программы были сделаны, чтобы взорвать тоталитарную мо-

дель образования. И только тогда возникла необходимость в психологии.

Сегодня я оказался здесь уже в другой роли, очень тяжелой для меня — заместителя министра образования России.

М.Р. А чем тяжелая роль?

А.А. Тяжелая роль вот чем. Замминистра должен ухитриться остаться психологом, не сгинуть как психолог. Здесь все время на краю пропасти. А надо не сгинуть, надо чтоб психология прорвалась. И вот Вы видели — в июне этого года 1-й съезд практических психологов провели. Значит родилось. Значит не сгинуло.

М.Р. Предпоследний вопрос — мешала ли Вам национальность?

А.А. Мне очень трудно дать ответ на этот вопрос, трудно потому, что я по самосознанию ощущаю себя человеком этой культуры. «К какой Вы относитесь культуре?» — если мне зададут вопрос. Я отношусь к культуре Выготского, Леонтьева, Лурии. Я отношусь к культуре Булата Окуджавы и Александра Галича. Я отношусь к культуре, которая делает меня человеком. Я отношусь к культуре моего старшего брата Вл.Тендрякова, и моя жизнь 13 лет в поселке писателей Красной Пахры — это та жизнь, которая делала меня мной. Мои влюбленности, моя мечта в 17 лет никого в жизни не любить кроме Беллы Ахмадулиной...

Однако генетика, как говорит Леонтьев, есть безличная предпосылка развития личности. Но в то же время, она может быть означена. И мне несколько раз означивали мои пути, подчеркивая, что я еврей. И это определяло мои суждения, мои возможности, выборы, как по отношению ко мне, так и мой собственный выбор. По отношению ко мне оно определяло выборы, когда меня не хотели принять в Московский университет; когда сбивали с аспирантуры. Меня сбивали не просто как еврея, а как диссидента. Один из сотрудников факультета психологии, не буду называть его имени, Вы его знаете, говорит: «Слушай, как неприлично звучит, ты только подумай, ты вот по-человечески меня пойми: «беспартийный еврей». Как такой человек может стать доцентом?» Я просто Вам говорю реальный текст. И выбор свободы, безусловно, это не в терминах «мешало» — «не мешало». Это влияло на судьбу.

М.Р. Вы говорите здесь о внешнем давлении, а мне интересно, ощущаете ли Вы в себе изнутри какую-то причастность к еврейскому народу?

А.А. Безусловно. Когда Гришка, мой сын, появился и

вылез из коляски, Тендряков сказал: «У него в глазах вся скорбь еврейского народа». Это первые слова, которые были сказаны Тендряковым о моем сыне. И по сути дела смешно было бы говорить, что для меня не значима та культура. Она значима для меня. И, если угодно, это наша судьба, когда Г.Свирский очень точно лингвистически сказал, что когда в культуре есть неологизм «5-й пункт», и никто не думает, что это татарин, или узбек, или мордвин, а все понимают, что речь идет о евреях, то это культура, которая отвечает на этот социолингвистический момент. Поэтому у меня есть внутренний интерес к еврейской культуре. При этом во мне нет ни капли, ни доли, ни микрона иудаистского подхода к жизни. Я имею в виду религиозного подхода. Нет. Мне крайне интересно, как этот народ, пронзив все времена и находясь в диаспоре, сохранился. Как точно сказал Бердяев: «Никакими материалистическими вещами этого объяснить нельзя» и может быть мой прорыв за грани рационального человека в психологии — это, в общем-то, культурогенно происходит от присущих еврейскому этносу многих вещей. Но здесь все очень часто перемешивается. И когда на часах, на весах взвешивать, что повлияло больше, то не меньше повлиял на меня Мамардашвили, чьи лекции я слушал.

М.Р. И последний — открытый — вопрос: может быть есть что-то важное, о чем я не спросил, и что для некоторой целостности Вы чувствуете стоит добавить?

А.А. Для некоторой целостности стоит добавить, что главное, что сейчас произошло — уже произошло. Это изменилась, благодаря психологии, парадигма образования. От информационной накачки идет движение к усвоению способов культуры. Для меня радостно, что родился рынок на психологию и спецфакультеты практических психологов сыграли здесь главную роль. До того, как родился рынок вообще. Мне радостно, что психология пришла в образование раньше, чем психолог, как конкретная роль или конкретная фигура. Но главное, что для меня остается самым важным, что в эпоху или в психозойскую эру практическая психология представляет собой область, нацеленную на проектирование и конструирование миров. И это понимание психологии, связь ее с рождением психических мутаций культуры для меня определяет мою зону ближайшего развития и является оправданием того, почему я до сих пор здесь, в Министерстве образования России.

М.Р. Спасибо.

Краткие комментарии

Раздел 1. Истоки и горизонты культурно-исторической психологии

1.1 Социальная биография культурно-исторической психологии.

Работа опубликована в 1993 г. в форме предисловия к книге Л.С. Выготского, А.Р. Лурии «Этюды по истории поведения», М., 1993.

1.2. Основные принципы психологического анализа деятельности.

Статья опубликована в журнале «Вопросы психологии», 1982, №2. Переведена на английский, немецкий и венгерский языки. В 1985 г. доработанный вариант статьи был включен в учебно-методическое пособие «Принципы организации памяти человека» (Глава 1).

1.3. Динамический подход к психологическому анализу деятельности.

Статья впервые опубликована совместно с В.А. Петровским под названием «О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности» в журнале «Вопросы психологии», 1978, №2.

1.4. О предмете психологии личности.

В основу статьи положен доклад, состоявшийся в декабре 1982 г. на методологическом семинаре при Центральном совете Общества психологов СССР, и материалы обсуждения этого доклада. Впервые краткое изложение доклада и материалы его обсуждения были опубликованы в журнале «Вопросы психологии», 1983, №3. Переведена на английский и испанский языки. Впоследствие разработка представлений о личности, прозвучавших в данном докладе, получила наиболее полное развитие в следующих публикациях автора: *А.Г. Асмолов.* Личность как предмет психологического исследования. — М., 1984, — 105 с.; *А.Г. Асмолов.* Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. Учебник. — М., 1990, — 367 с.

1.5. Перспективы исследования смысловых образований личности.

Статья впервые была опубликована совместно с Б.С. Братусем, Б.В. Зейгарник, В.А. Петровским, Е.В. Субботским, А.У. Харашем, Л.С. Цветковой под названием «О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности» в журнале «Вопросы психологии», 1979, №4. Она представляет собой изложение основных положений программы по психологии личности межкафедральной неформальной научной группы факультета психологии Московского государственного университета.

1.6. За порогом рациональности: некоторые аспекты невербальной коммуникации.

Статья написана совместно с Е.И. Фейгенберг и опубликована под названием «Некоторые аспекты невербальной коммуникации: за порогом рациональности» в Психологическом журнале, 1989, том 10, №6. Акцент в изменении названия статьи в данном издании позволяет сфокусировать внимание на необходимости преодоления лингвоцентризма, редуцирующего богатство мира общения исключительно к языковым семиотическим системам.

1.7. Экология, психология и историко-эволюционный подход к развитию человека.

Впервые опубликована в журнале «Альма матер. Вестник высшей школы», 1992, №1. В этой статье, имеющей выраженный междисциплинарный характер, нашли свое отражение основные положения историко-эволюционного подхода в психологии, разные аспекты которых изложены в следующих публикациях автора: *А.Г. Асмолов.* Историко-эволюционный подход к пониманию личности: проблемы и перспективы («Вопросы психологии», 1986, №1); *А.Г.Асмолов.* Психология личности.Принципы общепсихологического анализа. Учебник. М., 1990, 367 с. В данном издании изложение представлений историко-эволюционного подхода также представлено в работе «Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе» (Раздел 4, книга III). В сокращенном варианте статья опубликована на английском языке.

1.8. Уроки практической психологии.

Статья, в которой впервые дана характеристика практической психологии в контексте научной школы Л.С. Выготского, опубликована в журнале «Психология для всех», 1993, №1.

Раздел 2. Мир восприятия и памяти.

2.1. От психофизики «чистых ощущений» — к психофизике «сенсорных задач».

Статья опубликована совместно с М.Б.Михалевской как вступительная статья к хрестоматии «Проблемы и методы психофизики», вышедшей в 1974 г. В сокращенном варианте в форме тезисов данная статья вышла на английском языке. Впоследствии намеченные в этой статье тенденции развития психофизики проявились в различных психофизических исследованиях, а понятие «сенсорная задача» прочно вошло в методологию современной психофизики.

2.2. Книга I. Принципы организации памяти человека: системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов.

Работа «Принципы организации памяти человека: системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов (М., 1985, 103 с.) была опубликована в качестве учебно-методического пособия для студентов факультетов психологии государственных университетов. Рецензенты — В.А. Иванников, В.Я. Романов. В работе находят свое конкретное выра-

жение основные принципы психологического анализа деятельности и культурно-исторической психологии на примере изучения познавательных процессов, в первую очередь — процессов памяти.

Раздел 3. Мир бессознательного.

3.1. Книга II. Деятельность и установка.

Работа впервые опубликована в качестве монографии «Деятельность и установка» (М., 1979, 150 с.). Рецензенты — доктор медицинских наук, профессор Ф.В. Бассин; доктор психологических наук, профессор А.В. Запорожец. Разработанные в данной книге представления о разных иерархических уровнях установок как о механизмах, позволяющих сохранять устойчивость поведения личности в изменяющемся мире, позволили сформулировать основные черты смысловой сферы личности и вычленить динамический подход к анализу деятельности. Концепция уровневой природы установки получила свое развитие в более десяти кандидатских диссертаций, пять из которых выполнены под непосредственным руководством автора монографии «Деятельность и установка». Продуктивная критика концепции об уровневой природе установок дана в исследованиях таких представителей школы Д.Н. Узнадзе, как А.С. Прангишвили и А.Е. Шерозия. Эта концепция рождалась в дискуссиях с директором Института психологии им Д.Н. Узнадзе Ш.А. Надирашвили, а также методологами нового поколения школы Д.Н. Узнадзе: Р.Т. Сакварелидзе, И.В. Имедадзе, Д.А. Чарквиани и З.И. Бигвава. Наиболее детальный анализ представлений об уровневой природе установок дан в фундаментальной монографии доктора психологических наук Рурского университета В. Маттеуса (Wolfhart Matthaus. Sowjetische Denkpsychologie, 1982). Основные положения концепции об уровневой природе установок нашли отражение в статьях, вышедших на английском, немецком и французском языках.

3.2. На перекрестке путей к изучению психики человека: бессознательное, установка, деятельность.

Работа впервые опубликована в коллективной монографии «Бессознательное: природа, функции, методы исследования» (Тбилиси, 1985, том IV), вышедшей под общей редакцией А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия и Ф.В. Бассина. Она представляет собой продолжение исследований, отраженных в монографии «Деятельность и установка» (1979), а также в статье автора «Классификация неосознаваемых явлений и категория деятельности» («Вопросы психологии», 1980, №3). Переведена на английский и французский языки.

3.3. Знаем ли мы себя? Неосознаваемые механизмы регуляции поведения личности.

Работа представляет собой стенограмму лекции, прочитанной в лектории Политехнического музея г.Москвы в 1989 г.

Раздел 4. Мир личности.

4.1. Личность.

Статья «Личность» опубликована совместно с А.В. Петровским в Российской Педагогической Энциклопедии (1993, том 1, с. 322 — 324).

4.2. Книга III. Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе.

Работа впервые опубликована в качестве учебно-методического пособия «Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе» (М., 1986, 96 с.). Рецензенты — профессор Б.В. Зейгарник, доцент М.М. Коченов. В ней наиболее полно отражены основные положения историко-эволюционного подхода в психологии. Некоторые фрагменты данной работы полностью пересекаются со статьей первого раздела «Экология, психология и историко-эволюционный подход к развитию человека». Это повторение обусловлено как необходимостью сохранить целостность работы, так и желанием помочь читателю увидеть историко-эволюционный подход в более широком контексте. Критический анализ историко-эволюционного подхода к личности и его реферативное изложение представлены в опубликованной на испанском языке статье профессора Марио Гольдера (см. «Nuevos aportes al objeto y metodo de estudio de la psicologia en la personalidad en obra de A.G. Asmolov». Mario Golder. En «Psicologia y nuevos tiempos», Buenos Aires, 1988, с.261 — 329).

4.3. Три измерения феномена персонализации личности в социогенезе.

Работа опубликована совместно с В.В. Абраменковой в сборнике «Личность и межличностные отношения в коллективе» (Ульяновск, 1988). В ней раскрывается историко-эволюционный смысл различного рода инициаций, проблемно-конфликтных ситуаций, смен социальной позиции, переживаемых личностью в социогенезе.

4.4. Анализ установок личности в ситуации деловой игры.

Статья опубликована совместно с А.М. Айламазьян в сборнике «Психолого-педагогические проблемы общения» (М., 1979). Наиболее детально возможности использования деловых игр для исследования личности проанализированы в кандидатской диссертации А.М. Айламазьян «Установки личности в процессе выбора мотивов деятельности» (М., 1984).

4.5. Когнитивный стиль как средство разрешения проблемно-конфликтных ситуаций.

Работа представляет собой тезисы, опубликованные в сборнике «Когнитивные стили» (Таллин, 1986).

4.6. Роль смены социальной позиции в перестройке мотивационно-смысловой сферы у онкологических больных.

Статья опубликована совместно с Т.Ю. Мариловой (Журнал невропатологии и психиатрии им.С.С. Корсакова. Том IXXXV, вып.12, М., 1985). В работе излагаются методические подходы и понимание социально-психологической реабилитации, вытекающие из историко-эволюционного деятельностного подхода к личности.

4.7. Культурно-историческая концепция и возможности использования невербальной коммуникации в восстановительном воспитании личности.

Работа опубликована совместно с Е.И. Фейгенберг в журнале «Вопросы психологии», 1994, №6. Она представляет собой развитие идей А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурии применительно к проблеме восстановительного воспитания личности у больных с нарушениями общения и поднимает вопрос о проектировании смыслотехники как набора особых «психологических орудий» (Л.С. Выготский) для овладения собственным поведением человека.

Раздел 5. Мир образования.

5.1. Образование в России: шок от настоящего.

В основу статьи положен доклад, сделанный на международном семинаре «Образование в ситуации культурного шока» в Иерусалимском университете в феврале 1993 г. Этот доклад был опубликован в газете «Сегодня» 13 апреля 1993 г.

5.2. Над пропастью без интеллекта: Рубенс против Дюрера.

Работа представляет собой интервью, опубликованное в газете «Вечерняя Москва» (1991, 17 декабря). В ней впервые резко противопоставляются «альтернативное» и «вариативное» образование. С развитием вариативного образования связывается программа вывода образования из кризисной ситуации.

5.3. Непройденный путь: от культуры полезности — к культуре достоинства.

Статья впервые опубликована в журнале «Вопросы психологии», 1990, №5. Идеи этой статьи как своего рода ценностной футурологии проходят практически через большинство работ данной книги. Проектирование такой системы образования, которая бы в историко-эволюционном процессе помогла осуществить переход от тоталитарного общества к гражданскому обществу, от культуры полезности — к культуре достоинства, — это исходный замысел, лежащий в основе социального реформирования образования.

5.4. Стратегия вариативного образования: мифы и реальность.

В основу статьи, опубликованной в журнале «Магистр» (1995, №1), положен доклад на заседании коллегии Министерства образования России, в котором впервые предложен вариант доктрины развивающего вариативного образования как программы выхода образования из кризиса, а также проведена реабилитация преданной в 1936 г. педологии.

5.5. Образование как расширение возможностей развития личности: от диагностики отбора к диагностике развития.

Статья впервые опубликована совместно с Г.А. Ягодиным в журнале «Вопросы психологии», 1992, №1 — 2. В ней раскрывается подход к образованию как социальному институту развития личности, и, тем самым, строится логическая связь между вариативным образованием, предоставляющим личности варианты развития, и личностью, овладевающей этими вариантами в ходе ее жизненного пути.

5.6. Личность: психологическая стратегия воспитания.
Статья опубликована в сборнике «Новое педагогическое мышление» (М.,1988).

5.7. В поисках личности.
Интервью, опубликованное в «Учительской газете» 5 января 1990 г.

5.8. У истоков психоаналитической педагогики.
Статья опубликована в качестве предисловия к книге К.Бютнера «Жить с агрессивными детьми», М., 1991.

5.9. О детском психоанализе.
Статья «Детский психоанализ» опубликована в качестве предисловия к книге А.Фрейд «Психология «Я» и защитные механизмы», М., 1993.

5.10. Через практическую психологию — к развивающему образованию.
О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования.

5.11. Школа неопределенности: нестандартное образование в изменяющемся мире.
Работа опубликована совместно с М.С.Ныровой под названием «Нестандартное образование в изменяющемся мире: культурно-историческая перспектива» (Новгород, 1993).

5.12. Одаренность и счастье личности. Об историко-эволюционном смысле программы «Одаренные дети».
Работа представляет собой тезисы доклада, прочитанного в ноябре 1991 г. в Московском государственном университете на семинаре по программе «Одаренные дети».

5.13. Психология, искусство и образование.
Статья опубликована в журнале «Искусство в школе», 1993, №9.

5.14. О психологии человека.
Работа представляет собой интервью, опубликованное в «Учительской газете» 1 января 1991 г.

5.15. Апокалипсис не состоится.
Работа представляет собой интервью, опубликованное в журнале «Знание — сила», 1996, №1.

Раздел 6. Мир политики.

6.1. Загадка советской души или психоаналитические заметки чиновника.
Статья опубликована в газете «Сегодня» 27 ноября 1993 г.

6.2. Реформы, разбивающиеся о психологию.
Статья опубликована в газете «Сегодня» 22 февраля 1994 г.

6.3. Аванс... на историческую судьбу.

Статья опубликована совместно с М.С.Ныровой 11 апреля 1995 г.

6.4. Наперекор оппозиции души.

Статья опубликована в газете «Московская правда» 16 февраля 1994 г.

6.5. От психологии базара — к психологии рынка.

Статья опубликована совместно с М.С.Ныровой в газете «Книжное обозрение» 29 октября 1993 г.

6.6. Советники, помощники и президентская власть.

В полном варианте публикуется впервые.

6.7. «Во имя государства. Именем его» — формула тоталитарной демократии.

Статья опубликована в еженедельнике «Век», 1995, №30 (147).

6.8. Жизненный путь общества.

Работа представляет собой фрагмент из статьи «Оптимистическая трагедия одаренности», опубликованной в книге автора «Психоаналитические заметки чиновника», М., 1995.

Заключение. Психология меняет миры.

Статья представляет собой интервью, данное журналу «Мир психологии и психология в мире», 1995, №1.

Оглавление

Раздел IV. Мир личности

ПСИХОПЕДАГОГ

Раздел V. Мир образования

ПСИХОИСТОРИК

Раздел VI. Мир политики